

جمهوری اسلامی افغانستان
وزارت معارف
ریاست عمومی تربیهٔ معلم

پنجمین نصاب اداره و رهـــبری برای اداره چیان مـکاتب


بسم الله الرحمن الرحيم

پیشگفتار

بسم الله الرحمن الرحیم

اداره چیان گرانقدر معارف!

پروگرام ملی داخل خدمت یکی از تلاش های متداوم وزارت معارف برای بهتر نمودن کیفیت آموزش وپرورش درافغانستان عزیزاست که هدف اساسی آن بهبود کیفیت تدریس، آموزش واداره تعلیمی در مکاتب کشور میباشد این پروگرام شامل آموزش های متعدد انست ها و SMT ها بوده وهدف آن تجهیز همه معلمان واداره چیان به دانش ومهارت های بنیادی ومعاصرتدریس وبلند بردن سطح تعلیمی ومسلکی آنها می باشد تا ازطریق بهتر شدن تدریس واداره تعلیمی آموزش تمام اطفال وطن در هرصنف ودرهرمکتبی که باشند بهبود یافته ونسلهای توانا ودانا تر تقدیم جامعه گردند.

توجه به عناصر اساسی درمحیط مکتب که از نقش محوری برخوردار اند و آنهاعبارتند از مدیران، معاونان وسرمعلمان مکا تب بوده که درتصمیم گیری های آموزشی وپرورشی ازموقف برجسته برخورداراند، رفتار وعمل آنان جریان آموزش را مستقیما تحت تاثیر قرار میدهد ازینرو ریاست عمومی تربیه معلم بطور متداوم ومستمر مواد بکر وتازه را به منظور ارتقاظرفیت اداره چیان محترم انکشاف داده وآنرا درمعرض تطبیق قرارداده است واین مواد آموزشی (پنچمین نصاب اداره ورهبری برای مدیران مکاتب) به ادامه نصاب های اداره ورهبری گذشته آماده گردیده که موضوعات آن مفصل تر وبه سطح علمی بلند ترنسبت به نصاب های گذشته وهمچنان موضوعات جدید مانند استفاده ازارقام، رهبری روند ایجاد فضای همکاری، نصاب آموزشی مکاتب، تصدیق دهی معلمان، تصدیق دهی مراکز تربیه معلم برای معلمان... گنجانیده شده است

با تطبیق این نصاب اداره چیان قابلیت های موثررادرمورد اداره ورهبری، رشد وانکشاف آموزش وپرورش ونحوه تطبیق لوایح ومقررات دریافت میدارند که زمینه آموزش وپرورش مبتنی برآموزش فعال ازطریق مدیریت سالم آموزشی مساعد میگردد، به امید روزی که مدیران مکاتب به خاطر تحقق بخشیدن نظام آموزشی فعال، محیط مکتب راطور مساعد سازند که همه کارکنان اعم ازتعلیمی، اداری وخدماتی مشتاقانه گام های متین واستوار رابه خاطر معارف باکیفیت که خواست زمان ونیاز جامعه افغانی واسلامی ما میباشد، درمکاتب خویش با وحدت کامل، مشوره وتفاهم تحت رهبری مدیریت آگاه وسالم برداشته خدمات ارزشمندی رابرای نسل آینده افغانستان انجام دهند.

سوسن وردک

رئیس عمومی تربیه معلم و
مشاور ارشدمقام وزارت معارف

فهرست مطالب

بـــخــــــش اول

فصل اول

فصل دوم

فصل سوم

فصل چهارم

فصل پنجم

فصل ششم

بــخــش دوم

فصل هفتم

فصل هشتم

بخــش ســـــوم

فصل دوازدهم

بخش چهارم

فصل سیزدهم

فصل چهاردهم

فصل پانزدهم

فصل شانزدهم

فصل هفدهم

ضمایـــــم

بخـــش اول

شیوه های مؤثر رهبری مکتب

فصل اول

بهبود مکتب با استفاده از رهبری اداری

الف. افواهات در بارهٔ لایحهٔ وظایف سرمعلمان

ب. وظیفه سرمعلم چیست؟

ج. آیا مدیریت مکتب در واقع رهبری مکتب است؟

مدیر مکتب یک رهبر آموزشی است که با تهیه، تشریح، اجرا و نظارت یک نصب العین آموزشی مشترکی که مورد حمایت همه اعضای مکتب باشد، سطح مؤفقیت همه شاگردان را بالا می‌برد.

مدیر مکتب

۱. برای دست‌آوردهای همه شاگردان، بر مبنای ارقامی برگرفته از سنجش‌های آموزشی و شاخص‌های کیفی دیگر یک نصب العین مشترک ایجاد می‌کند.
۲. نصب العین مشترک را تشریح می‌کند تا تمامی اعضای مکتب رسالت مکتب را در راستای تبدیل شدن به بهترین مکتب در همه زمینه‌های آموزشی و یادگیری شاگردان درک و عملی کنند.
۳. از قدرت تنوع برای بهبود تدریس و آموزش کار می‌گیرد.
۴. همه موانعی را که بر سر راه رسیدن به این نصب العین قرار دارند، شناسایی کرده و از میان بر می‌دارد.
۵. برنامه‌ها، پلان‌ها و فعالیت‌های مکتب را تدوین می‌کند تا اطمینان حاصل گردد که برنامه‌ها، پلان‌ها و فعالیت‌های مورد نظر در همه صنف‌ها تطبیق می‌شوند و با نصب العین مکتب تناقضی ندارند.
۶. منابع مختلف، از جمله تکنولوژی‌های لازم، را در کنار هم قرار داده و از آن‌ها در راستای دست‌یابی نصب العین مشترک برای همه شاگردان استفاده می‌کند.



پست سرمعلمی مکتب نیاز به فردی دارد که دارای مهارت‌ها و توانایی‌های متعددی باشد. سرمعلم مکتب، برعلاوه اینکه باید بتواند وظایف مندرج در لایحه رسمی وظایف خویش را انجام دهد، باید از توانایی فکری مؤثر برخوردار باشد، و صبر ایوب و مهارت‌های یک دیپلومات را دارا باشد. سرمعلم‌شدن فقط پذیرش یک شغل نیست؛ راهی است که تمام زندگی خویش را صرف آن می‌باید کرد.

الف. افواهات در بارۀ لایحۀ وظایف سرمعلمان

کسانی که در بخش تعلیم و تربیه کار می‌کنند گاهی از مهارت‌های مندرج در لایحۀ وظایف سرمعلم آگاه نیستند. برخی از افواهات و واقعیت‌هایی که در بارۀ لایحۀ وظایف سرمعلم وجود دارند، در ذیل آمده اند.

۱. اولین افواه این است که مدیریت آموزشی دقیقاً نیازمند همان مهارت‌هایی است که برای معلمان مسلکی لازم است. مدیران بخش تعلیم و تربیه باید سابقه کار در بخش تعلیم و تربیت را داشته باشند. آنان باید بدانند که معلمان در یک صنف معمولی با چه مسائل و مشکلاتی سر می‌خورند. با این همه، سرمعلمان در کنار این مهارت‌ها، به مهارت‌های دیگری نیازمندند که معلمان معمولی از آن‌ها برخوردار نیستند. سرمعلمان باید توانایی رسیدگی به تمامی مسائل مدیریتی مکتب را داشته باشند. مسائلی مانند منابع انسانی، امور مالی، بودجه، و سائر امور از این جمله‌اند. در کنار این، معلمان باید مهارت‌هایی در زمینه رهبری و برنامه‌ریزی هم داشته باشند.

۲. دومین افواه این است که وظیفۀ سرمعلمان مکتب نیازی به مهارت‌های تجاری ندارد. مدیریت مکتب با پیش‌برد تجارت شباهت‌های متعددی دارد. سرمعلم در واقع رهبری سراسر مکتب را به عهده دارد. کسی که شاگردان، معلمان و سائر کارمندان اداری از او توقع رهبری دارد، سرمعلّم است که باید به مقامات اداری بالا در بارۀ مکتب گزارش بدهد. سرمعلّم هم‌چنان باید به امور منابع انسانی، سیستم‌های معلومات، و سائر امور تجاری تشکیلات مکتب رسیدگی کند. درست است که وظیفه مکتب تجارت کردن نیست، اما بعضی از جنبه‌های آن مشابه به تجارت است.

۳. افواه سومین، این است که وظیفۀ سرمعلّم مکتب کاملاً سیاست‌مدارانه است. بخش عمده‌ای از وظایف سرمعلّم مکتب تا حدی سیاست‌گونه است. آن‌ها باید هم با عده‌ای از مقامات جامعه، از جمله اعضای شوراها، کمیتۀ پیش‌رفت مکتب، و پدران و مادران شاگردان، رابطه داشته باشند، و هم به خواسته‌های و نیازهای معلمّان صنف‌ها پاسخ دهند. در این میان، باید به شاگردان هم رسیدگی بکنند. همه این‌ها، نیاز به آن دارد که سرمعلّم توانایی درک افراد و ارائه معلومات لازم به آن‌ها را داشته باشد. با این همه، قسمت عمده‌ای از کار سرمعلّم ربطی به سیاست ندارد. اغلب، فقط لازم است که توان پیش‌برد امور روزانه مکتب را داشته باشند. به همین دلیل، مهارت‌های مورد نیاز سرمعلّم بسیار بیشتر از مهارت‌هایی است که سیاست‌مداران عادی دارند.

۴. افواه دیگری که در بارۀ وظایف سرمعلم مکتب وجود دارد این است که سرمعلم هیچ سروکاری با شاگردان ندارد. برخی‌ها فکر می‌کنند سرمعلّم فقط در یک دفتر می‌نشیند و با شاگردان هیچ تعاملی ندارد. اما، سرمعلّمان خوب با شاگردان خویش در ارتباط‌اند. شاگردان باید بدانند که سرمعلّم‌شان کیست و باید از شخصیت او درکی

داشته باشند. درست است که سرمعلّم معلّمان و کارمندان اداری را رهبری می‌کند اما، برای شاگردان مکتب خود نیز الگو هستند. سرمعلّمان، همچنان، گاه‌گاهی با پدران و مادارن شاگردان هم سروکار می‌یابند. برای همین است که باید شاگردان را جزء اولین کسانی دانست که سرمعلّم با آن‌ها سروکار دارند.

۵. پنجمین افواه در باره وظایف سرمعلّم آن است که سرمعلّمان نیازی به مهارت‌های تدریسی ندارند. بعضی‌های فکر می‌کنند بدون اینکه در صنف‌های درسی معلّمی کنند، هم می‌توانند به سرمعلّمی برسند. ممکن است این امر از نظر مسلکی درست باشد، اما بسیاری از مدیران مکاتب سرمعلّمی را که سابقه تدریس نداشته باشند، قبول ندارند. چون سرمعلّمان باید رابط بین معلّمان و مقامات ادارای بالا باشند، باید چالش‌هایی را معلّمان در کار روزمره خویش در صنف با آن‌ها روبرویند، درک کنند. در غیر آن، شاید از وجهۀ لازم برای پیش‌برد مؤثرانه وظایف خویش برخوردار نشوند.

۶. آخرین افواه ای که در بعضی از جاها در باره فردی که قرار است سرمعلّم شود وجود دارد، این است که سرمعلّم باید مرد باشد. دلیلی که معمولاً برای توجیه این مدّعا ارائه می‌شود، این است که مردان در اموری مانند مدیریت مالی، ثبت اسناد، و سخت‌گیری با شاگردان در هنگام نقض مقرّرات بهتر عمل می‌کنند، و می-توانند به والدین شاگردان حس اعتماد را القاء کنند.

ب. وظیفه سرمعلّم چیست؟

مسئولیت‌ها

- سرمعلّم فضای آموزش و پاسخ‌گویی را در مکتب مساعد می‌کند. سرمعلّمان باید رهبری خوبی داشته باشند، کارمندان را انگیزه بدهند و هم برای معلّمان و هم برای شاگردان نقش یک الگو را بازی کنند. مهارت‌های ارتباطی از اهمیت زیادی برخوردار است؛ چون معلّم است که باید نصب العین مشترک را به اعضای مکتب منتقل کند، و اوست که باید خریدار نظریات و پیش‌نهادات معلّمان، شاگردان و سائر اعضای جامعه آموزشی خویش باشند.
- سرمعلّمان مسئولیت دارند تا برنامه توسعه و ترمیم سالانه ساختمان مکتب را تهیه کرده، و به کمک کارمندان و اعضای جامعه آموزشی آن را به اجرا بگذارند. آن‌ها مسئولند تا در زمینه نصاب آموزشی استانداردهایی بلند تعیین کنند و در امتحانات استاندارد دولتی الزامات حکومتی را برآورده کنند.
- سرمعلّمان بودجه‌های لازم را مشخص کرده و نیازمندی‌های مالی را با توجه به این بودجه‌ها اولویت‌بندی می‌کنند. آن‌ها باید با تمامی قوانین، مقررات و الزامات رسمی سطح ولسوالی، ولایت و کشور آشنا باشند و اطمینان حاصل کنند که مکتب در همه امور پیرو این الزامات هستند.
- سرمعلّمان باید فضای مثبتی در مکتب ایجاد کنند و پلان انضباطی مؤثری تهیه و جاری کنند تا برای شاگردان و کارمندان فضایی مناسب و مصؤون به میان آیند. سرمعلّمان مسئولند تا معلّمان و کارمندانی توانا استخدام و آن‌ها را ارزیابی عادلانه و بی‌طرفانه کنند. سرمعلّمان برای پیش‌رفت مسلک‌ای کارمندان برنامه-های نو و مبتکرانه‌ای طرح می‌کنند که هدف آن باید بهبود کارکرد آموزشی شاگردان باشد.

پاسخ‌گویی

- سرمعلّمان در برابر سرپرست مکتب، و هم‌چنان جامعه‌ای که مکتب برای خدمت به آن ایجاد شده است، پاسخ‌گو می‌باشد. حاضری، نمرات امتحانی استاندارد، و ثبت اسناد انضباطی از جملهٔ معیارهایی هستند که سالانه مورد بازبینی و قضاوت قرار می‌گیرند. سرمعلّمان، هم‌چنان، باید پیش از تصمیم‌گیری‌هایی که ممکن است بر جامعه اثر می‌گذارند، خواسته‌های شورای مکتب را هم در نظر بگیرد.

توانایی‌های لازم

- سرمعلّمان مکاتب کسانی هستند که تجربهٔ سال‌ها تدریس موفقانه در صنف را با خود دارند و هم‌چنان در سالیان سرمعلّمی خویش تجربه امور اداری هم داشته‌اند. بسیاری از سرمعلّمان کسانی هستند که مدتی در منطقه خویش به عنوان معاون سرمعلّم ایفای نقش می‌کرده‌اند. سائر تجربیات اداری‌ای که ممکن است کمک کنند تا کسی توانایی اشغال پست سرمعلّمی را بیابند، عبارت‌اند از کار به عنوان متخصص نصاب آموزشی، و ریاست دیپارتمنت.
- سرمعلّمان باید تحصیلات عالی داشته باشند، و هم‌چنان صاحب شهادت‌نامه اداری مناسب از ولایت باشد که در آن زندگی می‌کند. سرمعلّمان، باید همیشه آماده این باشند که سوابق و سوانح‌شان مورد مداقّه قرار بگیرند. آن‌ها باید از این که جزئیات زندگی خصوصی‌شان در انظار عموم فاش گردد، ابایی نداشته باشند.

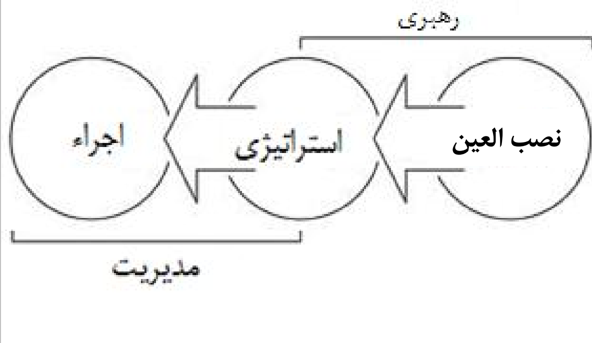
دانش و مهارت‌ها

- سرمعلّمان باید در خواندن و نوشتن متن انتقادی توانایی بالایی داشته باشند؛ زیرا آن‌ها باید قادر باشند گزارش‌ها را خوانده و تحلیل کنند، ارقام انبوهی را که به دست‌شان می‌رسند تحلیل کرده و گزارش و یادداشت‌های غیر رسمی بنویسند.
- مهارت‌های لازم برای ارتباط فردی برای موفقیت سرمعلّمان مهم‌اند؛ چون سرمعلّمان اغلب دچار امور سیاست‌مدارانه با معلّمان و مقامات بالا هستند. همین‌طور، توان برقراری ارتباط فردی برای کار با والدین شاگردان هم اهمیت بسیاری دارد.
- سرمعلّمان باید در همه حالات توان انگیزش کارمندان، دانش بسیار در باره محتوای کتب درسی و شیوه‌های تدریس را داشته باشند و قادر باشند تا ارقام را تحلیل کرده و توانایی‌ها و ضعف‌های مکتب را شناسایی کرده و با توجه به آن‌ها برنامه‌ریزی کنند.
- سرمعلّمان باید از ارزش‌ها و رسوم جوامعی که در آن خدمت می‌کنند، آگاه باشند و با جامعه ارتباط برقرار کند تا روابط مفید با اجتماع تقویت گردد.

ج. آیا مدیریت مکتب در واقع رهبری مکتب است؟

تعریف رهبری

کلمات رهبری و مدیریت اغلب به جای هم‌دیگر استفاده می‌شوند. بسیاری از تعاریف که در فرهنگ‌های لغت می‌آیند، و قلم‌داد می‌کنند که مدیریت و رهبری هر دو به راهنمایی و کنترول گروهی از افراد در راستای دست‌یابی به هدف مشترک می‌پردازد. در انترنت مقالات بسیاری هستند که تلاش دارند بین این دو مفهوم تفاوت قائل شوند، اما دلایلی ارائه می‌کنند که بیشتر نشان‌دهنده تفاوت در سبک‌ها است و هیچ دلالتی بر تفاوت ذاتی ندارند؛ یعنی:



- رهبر الهام‌بخشی می‌کند، مدیر برنامه می‌ریزد.
- رهبر دست به نو آوری و ابتکار می‌زند، مدیر به تکرار رویه‌های تثبیت‌شده و متعارف می‌پردازد.
- رهبر به ستایش پیروان خویش می‌پردازد، اما مدیر به دنبال کشف اشتباهات کارمندان خویش است.
- رهبر می‌پرسد، اما مدیر راهنمایی می‌کند.
- رهبر به دیگران کمک می‌کند تا خواسته‌ها را تحقق بخشند، اما مدیر از آنان انتظار حمایت دارد.

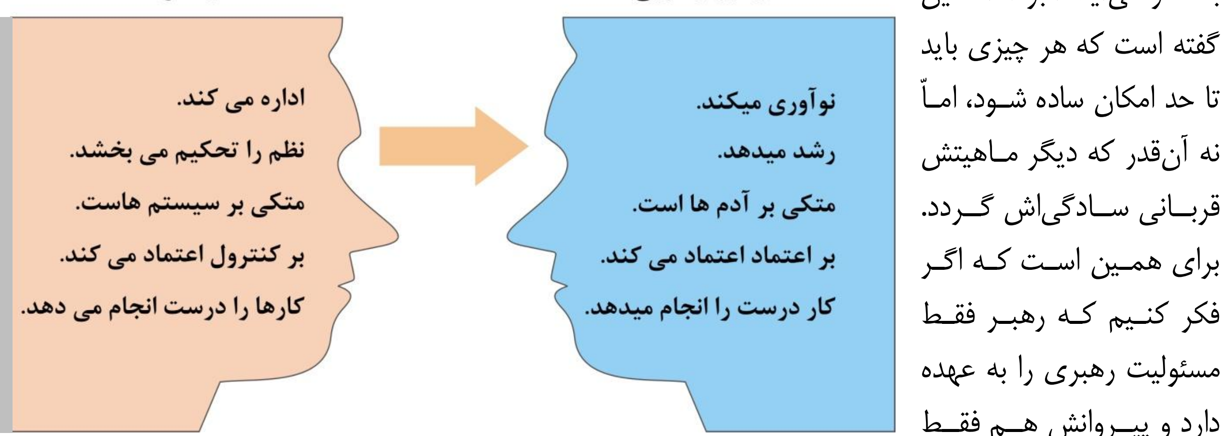
رهبر خوب اغلب انعطاف‌پذیری لازم برای استفاده از رفتارهای متفاوت را دارد و در شرایط که لازم باشد، از این رویه‌ها سود می‌برد. پس چه تفاوت بین رهبری و مدیریت است، چرا همه سعی دارند تا تفاوت این دو مفهوم را مشخص کنند، و آیا مهم است تا تفاوت این دو مشخص گردد؟ برای پاسخ دادن به این سؤال‌ها، لازم است تا تعاریف را بررسی کنیم که تفاوت بین رهبری و مدیریت را کاملاً واضح می‌کنند.

تعریف مدیریت و رهبری

در این تعاریف، بین مدیریت و رهبری تفاوت ذاتی دیده می‌شود. و آن تفاوت این است:

- رهبری یعنی تعیین نصب العین یا جهتی جدید برای گروهی که به پیروی از رهبر می‌پردازد؛ به عبارهٔ دیگر، رهبر قاید راه‌های ناشناخته و نو است.
- مدیریت با توجه به اصول و ارزش‌هایی که از قبل تعیین و بنیادگذاری شده‌اند، به کنترول و راهنمایی افراد/منابع یک گروه می‌پردازد.

اما ممکن است تفاوت‌های میان رهبری و مدیریت بسیار بیشتر از آن چیزی باشد که اوّل بعد از خواندن این تعریف به نظر می‌آید. آلبرت انشتین گفته است که هر چیزی باید تا حد امکان ساده شود، امّا نه آن‌قدر که دیگر ماهیتش قربانی سادگی‌اش گردد. برای همین است که اگر فکر کنیم که رهبر فقط مسئولیت رهبری را به عهده دارد و پیروانش هم فقط



مکلف به پیروی از رهبر خویش‌اند، در ساده‌سازی مفاهیم افراط کرده‌ایم. زیرا، رابطه بین رهبری، مدیریت، و پیروان رهبران و مدیران بسیار پیچیده است. هم‌چنان، رهبری و مدیریت، اغلب بخشی از یک نقش است. چون اغلب لازم می‌افتد که یک فرد به صورت مستمر سمت‌وسوی خویش را تعدیل کرده (رهبری) و منابع را طوری کنترول کند که

بتواند با استفاده از آن‌ها به جهت موردنظر خویش پیش برود (مدیریت). اگر چند مثال از رهبری بدون مدیریت و مدیریت بدون رهبری را بررسی کنیم، تفاوت‌ها ملموس‌تر خواهند شد.

مدیریت مجموعه‌ای از روندهای تعریف‌شده، مانند برنامه‌ریزی، بودجه‌گذاری، امور تشکیلاتی، امور کارمندان، سنجش کارکردها و حل مشکلات است که به یک سازمان کمک می‌کند تا کاری را که می‌داند که روش انجام آن چگونه است، به صورت قابل‌برآوردی انجام دهد. مدیریت به شما کمک می‌کند تا محصولات و خدمات خویش را به گونه‌ای تولید کنید که متعهد شده‌اید؛ با کیفیت مشابه، با بودجه مشخص، هر روز یا هر هفته. در هر سازمانی، هر قدر هم که بزرگ یا کوچک باشد، مدیریت کاری است بسیار سخت. ما همواره پیچیدگی‌های مدیریت را دست‌کم می‌گیریم، مخصوصاً اگر در پست‌های مدیریتی ارشد حضور نداشته باشیم. بنابرین، مدیریت حیاتی است—اما، با این‌همه، مدیریت رهبری نیست.

رهبری چیزی کاملاً متفاوت است. رهبری در واقع پیش‌بردن یک سازمان به سوی آینده‌هاست؛ یافتن فرصت‌هایی است که به سرعت می‌آیند و می‌گذرند. رهبری، یعنی استفاده از همین فرصت‌ها. رهبری، نصب‌العین‌گرایی است، بسیج افراد در راستای دست یافتن به نصب العین است. رهبری نیروبخشی است، آوردن تغییرات مفید است. در رهبری ویژگی‌های شخصیتی مهم نیست، رفتار مهم است. و در جهان ما، که به سرعت به پیش می‌رود، از همه افراد انتظار می‌رود تا رهبرانه عمل کنند؛ چه در مقامات بالا و چه در پایین‌ترین رتبه‌ها، در هر جایی که باشد. امروز، خنده‌آور است اگر فکر کنیم که آنان که در بالاترین سطوح اداری قرار دارند، می‌توانند به تنهایی همه مسائل رهبری را به دوش بکشند؛ چنین فکری، سازمان‌ها را به قعر ناکامی‌ها می‌کشاند.

با این حال، عده‌ای استدلال می‌کنند که باید رهبری را جاگزین مدیریت کرد. بدیهی است که چنین مدعایی نادرست است: رهبری و مدیریت، وظایف متفاوت دارند که هر کدام به جای خود اهمیت حیاتی دارند. مدیریت‌مان باید بسیار عالی باشد. اما، رهبری‌مان باید بسیار عالی‌تر باشد. ما ناچاریم تا سازمان‌های پیچیده خویش را قابل-اطمینان و مؤثر کنیم. هم‌چنان، باید است که سازمان‌های خویش را با آهنگی تند به سوی آینده‌ای بهتر–آینده‌ای درست‌تر– برانیم؛ میزان تغییرات که برای حرکت‌مان به سوی آینده درست‌تر و بهتر لازم است، هیچ اهمیتی ندارد.

امروز، تعداد سازمان‌هایی که رهبری درستی داشته باشند، بسیار بسیار کم است. تا زمان که رو در روی این مشکل نایستیم، تا نفهمیم که مشکل دقیقاً چیست، هرگز قادر به حل آن نخواهیم بود. اگر هنگامی که در بارهٔ مدیریت حرف نمی‌زنیم، آگاه نباشیم که در باره رهبری حرف می‌زنیم، همه تلاشی که در هنگام نیاز به رهبری بهتر می‌کنیم، باید این باشد که در مدیریت امور سخت تلاش کنیم. روزی، دوران این سازمان‌هایی که مدیریت‌شان بسیار و رهبری‌شان ناکافی است و در جهان به سرعت در حال تغییر آسیب‌پذیری‌شان هر دم افزون می‌گیرد، به پایان خواهد رسید. (کاتر، ۲۰۱۳)

با آنکه مدیریت و رهبری مفاهیمی مجزّا هستند، مهارت‌هایی که برای این دو نیاز است هم دارای تداخلی طبیعی هستند. رهبران بزرگی ظهور خواهند کرد که تمرکزشان فقط بر اهداف استراتیژیک خواهد بود. اما، اگر وقتی مدیر یک گروه هستید فکر کنید که فقط مسئولیت مدیریت آن را به عهده دارید و بس، سخت در اشتباه خواهید بود. حقیقت آن است، که شما با مدیریت این گروه، آن را رهبری هم می‌کنید.

آموزش عملی و برنامه‌های آموزشی رسمی به کارمندان کمک می‌کند تا از اکثریت فرصت‌هایی که دارند برای استفاده از مهارت‌های رهبری استفاده کنند.

"رهبری، در عین حالی که باید شفاف و استراتیژیک عمل کند، باید همکارانه به پیش برده شود؛ چه در درون یک سازمان، و چه در سطح سازمانی در بین چندین سازمان."

نقل قول‌هایی در زمینهٔ مقایسهٔ مدیریت و رهبری

رهبری	مدیریت
رهبران، کسانی که به دنبال انجام کارهای درست‌اند.	مدیران، به دنبال درست انجام دادن کارها است.
وارن بینیس	
رهبری یعنی این که پشتی‌بان تغییر باشی.	رهبری یعنی این که با پیچیدگی‌ها سروکلّه بزنی.
جان کاتر	
رهبری حس جنبش و حرکت دارد.	مدیریت یعنی رسیدگی به امور، نگه‌داشتن نظم، و سازمان‌دهی و کنترول.
کوزز و پوزنر	
رهبران به به دنبال آن‌اند که بدانند که چیزها از نظر افراد چه معنایی دارند.	مدیران در پی آن‌اند که بدانند که چگونه می‌توان کارها را درست انجام داد.
ابراهام زالینیک	
رهبران، طراح ساختمان‌اند.	مدیران سازندگان ساختمان‌اند.
جان ماریوتی	
رهبری به دنبال ایجاد نصب العینی مشترک است.	مدیریت طرح چگونگی انجام کارهاست. مدیریت، به دنبال کنترول است.
جورج ویدرزبای	

مآخذ

گلمن، دانیل، ریچارد بویاتزیس و انی مک‌کی،

Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence،

کاتر، جان؛ نهم جنوری ۲۰۱۳،

http://blogs.hbr.org/2013/01/management-is-still-not-leadership/

فصل دوم

شیوه های رهبری

شما چگونه رهبر هستید؟
میخواهید چگونه رهبر باشید؟

الف. سبک‌ها و تئوری‌های رهبری
ب. آیا مدیریت مکتب مشابه به رهبری مکتب می باشد؟

الف. سبک‌ها و تیوری های رهبری

رهبری (یا مدیریت) دارای سبک‌های مختلفی است. در شرایط، گروه‌ها، یا فرهنگ‌های متفاوت ممکن است برای تعیین رهنمودها و حصول اطمینان از اینکه از این رهنمودها پیروی می‌شود، نیازمند سبک‌های رهبری مختلفی باشند. مثلاً:

نوآوری

- در رهبری– نوآوری عبارت از تعیین مسیری جدید بر مبنای نصب العین‌ها می‌باشد – مثلاً، رئیس جمهور امریکا، جان اف کندی، که هدف رساندن انسان به مهتاب را تعیین کرد.
- در مدیریت – نوآوری یعنی ایجاد ایده‌هایی خلاق جهت حصول اطمینان از تحقق آن نصب العین موردنظر – مثلاً، طرح ایده‌های که به اپولو ۱۱، اولین سفینهٔ فضایی حامل انسان ایالات متحده را قادر ساخت تا بصورت مصئون به زمین بازگردد.

مدیریت مشارکتی

- در رهبری،مدیریت مشارکتی یعنی تسهیل مسیری جدید از طریق بحث گروهی؛
- در مدیریت،یعنی متعهد کردن یک تیم جهت رسیدن به یک هدف موردنظر.

سبک‌های مورد علاقه افراد مختلف متفاوت است. یکیاز مؤلفه‌های رهبری موثر کسب دانش بیشتر در مورد این سبک‌های موردعلاقه، یادگیری چگونگی کنترول آن، و کاستن از ضعف‌های طبیعی می‌باشد.

سه سبک رهبری لیوین

در سال ۱۹۳۹، گروهی از محققان به رهبری کورت لیوین تصمیم گرفتند تا سبک‌های مختلف رهبری را شناسایی کنند. با آنکه در تحقیقات بعدی انواع دیگری از رهبری هم شناسایی شدند، این مطالعهٔ که از اولین گام‌ها در این راستا بود، بسیار موثر تمام شد و سه سبک عمدهٔ را بنیاد گذارد. در این مطالعه، شاگردان مکتب به سه گروه تقسیم شدند و بر آن‌ها سه رهبر مطلق‌گرا، دیموکرات و آزاد گماشته شدند. سپس، این رهبران کودکان را در یک پروژهٔ هنر و صنعت رهبری کردند و محققان رفتار کودکان در مقابل به این سه سبک رهبری را مشاهده کردند.

۱. رهبری اتوکرات یا مطلق‌گرا

رهبران مطلق‌گرا، که به آن‌ها اتوکرات هم می‌گویند، خواسته‌های خویش را صریحاً مشخص می‌کنند: اینکه چه چیزی باید انجام شود، چی وقت انجام شود، و چگونه انجام شود. همچنان یک فاصلهٔ واضح میان رهبر و پیروان او وجود دارند. رهبران مطلقه تصامیم را بصورت مستقلانه میگیرند و از باقی گروه یا کم نظر میگیرند یا هیچ نمی گیرند.

محققان دریافتند که تحت رهبری مطلقه، تصمیم‌گیری چندان خلاقانه صورت نمی‌گیرد. لیوین همچنان دریافت که انتقال از شیوهٔ مطلقه به دیموکراتیک نسبت به برعکس آن مشکلتر می باشد. اجرای نادرست این سبک رهبری اکثراً منحیث کنترول کننده، ریاست مآبانه و دیکتاتورانه به نظر می‌آید. بهترین شرایط برای استفاده از سبک رهبری مطلقه زمانی است که برای تصمیم‌گیری گروهی زمانی کمتر وجود دارد رهبر گروه دانسته‌ترین عضو گروه می‌باشد.

۲. رهبری مشارکتی

مطالعهٔ لیوین به این نتیجه رسید که رهبری مشارکتی، که همچنان بنام رهبری دیموکراتیک شناخته می‌شود، عموماً موثرترین شیوهٔ رهبری می‌باشد. رهبران دیموکرات به اعضای گروه رهنمایی می‌کنند ولی همچنان در گروه سهم گرفته و به سایر اعضای گروه اجازه می‌دهد تا نظریات خویش را ابراز کنند. در مطالعهٔ لیوین، کار گروهی کودکان این گروه نسبت به اعضای گروه مطلقه ثمرهٔ کمتری داشت، ولی سطح همکاری‌شان دارای بسیار بالاتر از گروه مزبور بود.

رهبران مشارکتی اعضای گروه را تشویق به سهمگیری در امور می‌کنند، ولی حق تصمیم‌گیری نهایی را برای خود نگهمیدارند. اعضای گروه حس می‌کنند که در روند دخیل هستند وبه این ترتیب انگیزه یافته و خلاق‌تر می‌گردند.

۳. رهبری (آزاد) اختیاری

محققان دریافتند که کودکان تحت سبک رهبری اختیاری، که بنام رهبری آزاد نیز یاد میگردد، کم‌ثمره‌ترین این سه گروه بوده‌اند. همچنان، مطالبات کودکان این گروه از رهبر بیشتر، همکاری‌شان در امور گروهی کمتر و توانایی‌شان در انجام مستقلانه کار اندک‌تر بوده است.

رهبران سبک اختیاری یا اعضای گروه خویش را کم‌تر راهنمایی می کنند و یا هیچ رهنمایی نمی‌کنند و تصمیم-گیری را به اعضای گروه محول می‌کنند. این شیوه می‌تواند در شرایطی که اعضای گروه در یک رشته دارای تخصص زیاد باشند مؤثر باشد؛ با این حال،در این سبک اکثراً نقش اعضای گروه بخوبی تعریف نگردیده و به بی-انگیزگی منجر می‌گردد.

مشاهدات

- "در سبک رهبری اتوکراتیک(مطلقه) رهبر خودسر، دارای کنترول، قدرت‌گرا، جابر، تنبیه‌گرا، و جزم‌اندیش می باشد. این سبک اکثراً با لحن منفی و تحقیرآمیز توضیح داده شده است. این سبک را در لفافه منفی‌نگری پیچیده اند (اکثر علمای اجتماعی تاکید کرده اند)، ورنه سبکی است که در آن رهبر به تنهایی مسئولیت کامل تصمیم‌گیری و کنترول کارکرد پیروان خویش را به عهده میگیرد. تأکید اتوکرات‌ها بر اطاعت،

وفاداری، و پیروی مو–به–مو از قوانین است. آنها خود مقررات را بر پا کرده و به اجرا در می‌آورند. پی‌گیرند تاتصمیماتی که گرفته می‌شوند، عملی گردند. آنچه اغلب در مورد رهبران قدرت‌مند اتوکرات تحسین‌ها بر انگیخته است، توانایی‌شان در دست‌وپا کردن پیروانی قابل‌اعتماد و سرسپرده و ایفای نقش به عنوان عمده-ترین کسانی که احکام را صادر می‌کنند و جاری نگه می‌دارند."

- "دستهٔ رهبران دیموکرات یا مساوات‌گرابه چند لحاظ در مورد پیروان رهبری نگران‌اند. رهبران این سبک محتاط، دیموکرات، مشوره‌طلب و مشارکت‌گرا، کارمندگرا، نگران مردم، نگران حفظ روابط کاری خوب، حمایت‌گر، و مایل به تسهیل تعاملات، ارتباط‌گرا، و متمایل به تصمیم‌گیری گروهی هستند."

شش شیوهٔ رهبری گولمان

دانیل گولمان (۲۰۰۴) که مفهوم "هوش احساسی" را به شهرت رساند، در کتابی بنام "رهبری ذاتی"، برای رهبری شش سبک بر می‌شمارد. به زعم او، مؤثرترین رهبران قادر با توجه به شرایط موضع خویش را از یکی از این سبک-ها به سبک دیگری از آن‌ها تغییر داده و نیاز لحظه را برآورده کنند. چنین رهبرانی می‌توانند این سبک‌ها را به صورت گنجینه‌ای برای خویش در آورند.

۱. نصب العین‌گرایانه (خیال‌پردازانه)Visionary. این شیوه زمانی بسیار مناسب است که سازمان نیاز به سمت و سوی جدیدی داشته باشد. هدف آن انتقال افراد بجانب یک دسته از خوابهای مشترک می باشد. آقای گولمان و مولفین همراه شان نوشتند: "رهبران دیدگاهی مقصد یک گروه را تعیین می کنند، ولی نه اینکه چگونه به آن برسد – افراد را آزاد میگذارند تا نوآوری نمایند، تجربه کنند و خطرات احتمالی محاسبه شده را بپذیرند."

۲. تربیت‌محور Coaching. این شیوه که در آن یک رهبر با یک فرد کار می‌کند، متمرکز بر پرورش و تربیت افراد است، ورهبر به افراد تحت رهبری خویش نشان می دهد که چگونه کارکرد خود را بهبود بخشند، و به آن‌ها کمک می‌کند تا اهداف شانرا به اهداف سازمان پیوند دهند. به نوشتهٔ آقای گولمان، "سبک تربیت‌محور با کارمندانی بیشترین مفیدیت را دارد که که از خود ابتکار نشان داده و خواهان پیشرفت مسلکی هستند." امّا، اگر این سبک سبکی با "خُرده‌گیری و دقت بر جزئیات" کار کارمند تلقی گردد، نتیجهٔ معکوس می‌دهد و اعتماد به نفس او را از بین می‌برد.

۳. همکاری‌همه جانبهAffiliative. این سبک بر اهمیت کار گروهی تاکید می‌کند و با پیوند دادن افراد به یکدیگر در یک گروه هم‌گرایی و وحدت بوجود می آورد. آقای گولمان استدلال می‌کند که این شیوه مخصوصاً زمانی ارزش‌مند است "که تلاش کند هم‌گرایی و وحدت در گروه را افزایش دهد، روحیهٔ آنان را تقویت کند، ارتباطات را بهبود ببخشد و اعتمادهای از بین رفته در میان سازمان را ترمیم کند." اما وی هشدار می‌دهد که این شیوه نباید به تنهایی مورد استفاده گردد، زیرا تاکید آن بر کار گروهی کارکرد فردی را تحت‌الشعاع قرار داده و موجب تخریب آن می گردد. به نوشتهٔ او، " ممکن است کارمندان فکر کنند که اگر کارمندان در سطح عادی هم کار کنند، رهبران قانع خواهند بود."

۴. دیموکراتیکDemocratic. این سبک متکی بر دانش و مهارتهای افراد است، و گروه را نسبت به اهداف مشترک اعضای گروه متعهد می‌کند. این شیوه زمانی خوب کار می‌کند که مشخص نباشد که سازمان چه مسیری را باید طی کند، و رهبر نیاز داشته باشد تا از دانش جمعی گروه استفاده کند. آقای گولمان هشدار می دهد که این رویکرد وابسته به اجماع عمومی اعضای گروه است و ممکن در شرایط بحرانی، که در آن حوادث اضطراری نیاز به تصمیم‌گیری سریع دارد، مصیبت بار باشد.

۵. پیشگامانه Pacesetting. در این سبک، رهبر ستانداردهای کاری بالا را تعریف می‌کند. "دغدغه او، همیشه، اجرای بهتر و سریع‌تر کارهاست و از دیگران هم همین را می‌خواهد." امّا، آقای گولمان توصیه می-کند تا این سبک با مسامحه و مدارا به کار برده شود، چون ممکن است روحیه افراد را ضعیف کرده و به آنان تلقی کند که گویا در حال شکست‌اند. وی مینویسد "ارقام ما نشان می دهد که سبک پیش‌گامانه در اغلب موارد فضای کار را زهرآگین می‌سازد."

۶. فرمان‌دهانه Commanding. این، الگوی سنتی رهبری به سبک"نظامی" می‌باشد – سبکی که احتمالاً بیشتر از همه سبک‌های دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرد، ولی چون در آن از کارمندان کمتر تمجید و ستایش می‌شود و بیشتر انتقاد می‌کند، و به این ترتیب روحیه و رضایت از شغل را کاهش می دهدکمترین موثریت را دارد. گولمان استدلال می کند که این شیوه صرف در شرایط بحرانی که سازمان مجبور است فوراً تغییر مسیر دهد، مؤثر می‌افتد. اکنون، حتی ارتش‌های مدرن هم دریافته‌اند که موثریت این سبک محدود است.

سبک رهبری مایرز و بریگز- انواع رهبری از لحاظ شخصیت افراد مایرزو بریگز - شاخص تیپ‌ها

در نظریهٔ مایرزوبریگ، شاخص تیپ‌ها بر مبنای تئوری تیپ‌های روانی از دیدگاه کارل بنا نهاد شده است. از دیدگاه یونگ، ادراک از لحاظ کارکرد دو نوع است:

- وظائف عقلانی (استدلالی) "تشخیصی": تفکر و احساسات
- وظائف غیر عقلانی "مشاهدوی": حس و مشاهده

یونگ باور داشت که این وظایف برای هر فرد عمدتاً یا بصورت درون‌گرایانه ظهور می‌کند و یا به صورت برون‌گرایانه. بریگز و مایرز تیوری تیپ روانیPsychological Type خویش را بر مبنای همین نظریهٔ یونگ، بنیاد نهادند.

این نظریه در ذیل توضیح شده، و شاخص تیپ مایرزوبریگز (MBIT(Myers-Briggs Type Indicator هم بر مبنای همین نظریه استوار است.

مودل تیپ‌شناسی یونگ، تیپ روانی را مشابه به راست یا چپ‌دست بودن افراد توضیح می‌دهد: افراد یا به صورت مادرزادی علاقه‌مند به درک و تصمیم‌گیری به روش مشخصی هستند و یا هم بعد از تولّد روش‌های مورد علاقه‌ای برای خویش ایجاد می‌کنند. شاخص تیب مایرزوبریگزMBTI بخشی از این تفاوت‌های روانی را در چهار جورهٔ متضاد، یا چهار دوگانگی، تقسیم می‌کند، و به این نتیجه می‌رسد که افراد ممکن است از لحاظ تیپ روانی متعلق به ۱۶ گروه مختلف باشند. هیچکدام از این تیپ‌ها نسبت به هم‌دیگر بهتر یا بدتر نیستند؛ ولی، بریگز و مایرز استدلال

می‌کردند که افراد بصورت طبیعی دوست دارند تیپ‌های مختلفی را به شکلی ترکیب کنند. همانطوری که نوشتن با دست چپ برای افراد راست‌دست مشکل است افراد نیز تغییر رفتار (مثلاً افراد درون‌گرا کوشش می‌کند بیرون‌گرا شوند، و یا افرادی که دارای عادات جدی و سخت‌گیرانه نیستند میکوشند منظم‌تر گردند)، و یا استفاده از چیزهای مورد علاقه تیپ روانی مخالف خویش را مشکل می‌یابند؛ حتی اگر بتوانند با تمرین و مشق تدریجی در این امر (تغییر رفتار) ماهر و زبردست گردند (و انعطاف‌پذیری رفتاری خویش را رشد دهند). پرسش‌نامه شخصیتی مایرزو بریگز فهم ترکیب چهار سلیقه اساسی شخصیت را ممکن می‌کند و از ترکیب این سلیقه‌ها ۱۶ تیپ مختلف میسازد.

این ۱۶ تیپ عموماً با یک مخفف چهارحرفی نشان داده می‌شوند – حرف اول هر کدام از چهار تیپ سلیقه‌ای (به استثنای مشاهداتی، که در آن حرف N استفاده می‌شود، تا آنرا از درون‌گرا متفاوت سازد). مثلاً:

- ESTJ: بیرون‌گرایی(E)، احساسات(S)، تفکّر (T)، قضاوت (J)؛
- INFP: درون‌گرای(I) ، مشاهده(N) ، حس(F) ، برداشت (P).

نکته‌ای از مترجم

بین احساسات و حس تفاوت است؛ احساسات بیشتر ذهنی هستند ولی حس به حواس پنجگانه بر می‌گردد. اگر به این دو جمله توجه کنید، تفاوت این دو برای‌تان ملموس‌تر می‌گردد: (الف) فهیم با احساسات پاسخ داد. (ب) حس می‌کنم تمام فضا را نور سفید گرفته است. در جمله اوّل فهیم به آنچه می‌شنود با احساسات پاسخ می‌دهد (یعنی با توجه به فکری که می‌کند [تفکر T] و قضاوتی که در مورد حرف طرف مقابل دارد[j]) پاسخ می‌دهد. اما در جملهٔ دوم، فرد با چشم خویش فضا را مشاهده[N] می‌کند و با استفاده از یکی از حواس پنج‌گانه که چشم باشد [F] برداشت [P] خویش را شرح می‌دهد.

شاخص تیپ مایرزوبرگز MBTI، هرچند هنوز از نظر علمی تثبیت نگردیده است، اغلب در بخش‌هایی از پیداگوژی، مشاوره انتخاب رشته تحصیلی ، تیم‌سازی، انگیزه‌دهی به اعضای یک گروه، پیش‌رفت مسلکی، بازاریابی، امور خانوادگی، آموزش رهبری، آموزش کارهای عملی، آموزش امور زندگی، پیش‌رفت شخصی و مشاوره ازدواج استفاده می‌شود. اشتراک‌کنندگانی که به این نظریه علاقمند شده‌اند می‌توانند فورم مختصری را که در ذیل از مایرز–بریگز آمده است پر کنند؛ هرچند، استفاده از آن بدون تشریح و مطالعهٔ عمیق مشکل است. لازم است یادآوردی گردد که اگر از این فورم برای تحقیق در بارهٔ کارمندان مکاتب استفاده می‌کنید، باید به یاد داشته باشید هیچ‌کدام از این تیپ‌ها نسبت به تیپ‌های دیگر امتیازی ندارد و برای اینکه کارمندان بتوانند خوب کار کنند، بهتر است در هر گروه تیپ‌های شخصیتی مختلف جا داده شوند تا هم توازن برقرار گردد و هم در نظریات تنوع به میان آید. اگر مدیریت و کارمندان سعی کند، به جای قضاوت و پیش‌داوری، دیدگاه‌های مختلفی را که نسبت به شرایط واحد وجود دارند درک کند، قادر خواهند بود تا با همکاری یک‌دیگر مؤثرانه‌تر کار کنند. هفت تیپ رهبری که در ذیل فهرست شده‌اند،نتیجه تحقیقات اولیه و مسمتری است که در بارهٔ شاخص تیپ مایرزوبریگز (MBTI) انجام شده‌اند. این چارت، شرایط مختلف را همراه با روی‌کردهای قابل‌توصیه برای رهبری در این شرایط ارائه می‌کند و هم‌چنان بیان می‌دارد که کدام مشی‌ها در کدامین شرایط قابل‌توصیه نیستند.

در ضمیمه این نوشته، ضمیمه‌ای آمده است که حاوی دو نمونهٔ مختصر از فورم‌های مایرزوبریگز می‌باشد. حال، خواننده می‌تواند درنگ کند و با مراجعه به این ضمیمه ببیند که با برداشت‌های وی با نتیجهٔ این فورم‌ها مطابقت دارند یا خیر. اینکار را بالای یکی ازاعضای خانواده یا دوست خویش نیز امتحان کنید. اگر تفاوت‌های شخصیتی‌تان از هم‌دیگر خیلی دور نباشند، می‌توانید در مورد خود یا سایرین درک خوبتری بدست آورید و تفاوتهای شخصیتی هم‌دیگر را بیشتر تحمل داشته باشید. بنیان‌گذاران شاخص تیپ‌های روانی MBPI استدلال می‌کنند که هر مکتب یا محیط کاری دیگر نیاز به ترکیبی از افرادی با تیپ‌های مختلف هست تا در ترکیب خصائل اعضای گروه یا تیم توازن برقرار گردد. هر گروهی نیاز به افرادی منظم دارد؛چنانچه به افرادی که "متفاوت از چارچوب‌های فکری معمول و متداول فکر می‌کنند" و خطرپذیر هستند نیز نیاز است. این فقط یک مثال ساده است. به ضمیمه بروید و تمرینات آن را دریابید.

۱. رهبری اشتراکی
۲. رهبری ایدیولوژیک
۳. رهبری متمرکز روی تغییر
۴. رهبری دیدگاهی
۵. رهبری متمرکز روی عمل
۶. رهبری متمرکز روی هدف
۷. رهبری اجرایی

خلاصه‌ای از شاخص تیپ‌های روانی مایرزوبریگزMBTI		
توضیح	چی وقت باید استفاده شود	چی وقت نباید استفاده شود
۱. رهبری مشارکتیESFJ/ENFJ، احساسات بیرون‌گرایانه (یونگ)، یا مبارزه‌طلب(MTR-i)		
دیگرنگر (یعنی بیشتر به رفتار دیگران توجه می‌کند تا خودش)، ارتباط شخصی برقرار می‌کند،دوست داشتنی است، دارای مهارتهای شخصی است، مواظب دیگران است.	وقتی تعهد و وظیفه‌شناسی دیگران حیاتی است،و در شرایط حساس.	وقتی تصامیمی که گرفته می‌شوند باید بر همه اعمال گردد،و یا وقتی که سعی بر آن است که ازنزاع یا کشمکشی جلوگیری گردد.
۲. رهبری ایدیولوژیک ISFP/INFP، احساسات درون‌گرایانه (جونگ)، یا مبارزه‌طلب (MTR-i)		
ارزش‌محور، در بارهٔ مسائل کلیدی شدیداً حساس است، به موضوعات مهم تمرکز نموده، و به مبارزه با عوامل (مشکلات) بر می‌خیزد.	وقتی گروه حس یگانگی و اتحاد خود را از دست داده و یا بیشتر به کارهای بی‌اهمیت می‌پردازد.	وقتی که مشکلی پیش آمده است که باید با بی‌طرف و خون‌سردی حل شود (مثلاً، مشکلات تخنیکی)

۳. رهبری تغییرگرا ENTP/ENFP، مشاهده بیرون‌گرایانه (یونگ)، یا ماجراجویانه(MTR-i)		
سعی می‌کند روش‌ها و چیزها، یا الگوهای جدیدی را آزمایش کند، تغییرات جدیدی ایجاد کند، همیشه منتظر نتایج غیر متوقع است، فرصت‌های جدید خلق می‌کند، و تجربیات نوی فراهم می‌آورد.	وقتی گروه گرفتار روش‌هایی کهنه است، یا وضعیت کنونی باید تغییر کند	وقتی ابتکارات بسیاری در راه ثمر دادن است و نیاز است تا ثبات اوضاع حفظ گردد.
٤. رهبری نصب العین‌گرایانه (خیال‌پردازانه) INTJ/INFJ ، مشاهدات درونگرایانه (یونگ)، یا نوآور (MTR-i)		
برای درازمدت خیال‌پردازی و نصب العین‌سازی می‌کند، ایده-های اصلاحات طلبانهٔ افراطی دارد، آینده را پیش‌بینی می کند، و آنچه را در خارج از محدوده دانش کنونی وجود دارد، پیش-گویی می‌نماید.	وقتی نیاز به تغییر بنیادی است، و یا تغییر روش خود فعالیتی است که برای دراز مدت در نظر گرفته شده است.	وقتی خطرات فوری وجود دارند، و یا ممکن است گروه نتواند در کوتاه مدت دوام آورد.
۵. رهبری عمل‌گرا ESTP/ESFP، حواس بیرون‌گرا (یونگ)، یا برانگیزاننده(MTR-i)		
عمل می‌کند، کارها را به ثمر می-نشاند، گروهرا بصورت داوطلبانه رهبری می‌کند، نمونه و الگو تعیین می‌کند، آنچه را از دیگران انتظار می‌رود انجام می‌دهد.	وقتی اوضاع تا حدی دچار رکود است، یا نتیجه ندادن کارها گروه را بی‌انگیزه کرده است.	وقتی دست‌آورد گروه بسیار بالاست، و یا وقتی که ممکن است در آینده از سطح کنونی موفقیت‌ها کاسته شود.
٦. رهبری هدف‌مندانه ISTJ/ISFJ، احساس درونگرایانه (یونگ)، یا روشن‌گرا(MTR-i)		
نظارت میکند، گوش می‌دهد، اهداف را واضح و روشن می‌سازد، انتظاراتش از کارها واقعبینانه است، اهداف خویش را کاملاً شفاف و صریح تعیین می‌کند.	وقتی مسیر مبهم است یا انتظاراتی که از انجام کارها می‌رود، کاملاً مشخص نگردیده است.	تعداد اهدافی که از قبل تعیین شده‌اند، بسیار زیاد است و یا میزان معلومات بسیار بالا است.

۷. رهبری اجرایی ESTJ/ENTJ، تفکر بیرونگرا (جونگ)، یا اجرا (MTR-i)		
سازمان‌دهی می‌کند، برنامه‌ریزی می‌کند، اهدافی تعیین می‌کند که قابل‌سنجش باشند، کار افراد مختلف را هم‌آهنگ می‌کند، منابع را مدیریت می کند	هرج و مرج است/نظمی وجود ندارد و یا برای سنجش دست‌آوردها هیچ معیاری وجود ندارد	تعداد روندها آن‌قدر زیاد است که موجب شده است جلو خلاقیت سد گردد.

ب. آیا مدیریت مکتب مشابه به رهبری مکتب می باشد؟

رهبری تغییر و تحرّک را ایجاد می کند	مدیریت نظم و ثبات را بوجود می آورد
۱. مسیر ایجاد می کند • تعیین نصب العین‌ها • تصویر کلی شرایط را واضح می‌کند • استراتیژی تعیین می‌کند	۱. پلانگذاری و بودجه سازی • کارهایی را که باید انجام شوندمشخص می‌سازد. • جدول زمانی تعیین می کند • منابع را اختصاص می دهد
۲. سازمان‌دهی افراد • اهداف را مشخص می‌کند. • در جستجوی کسب تعهد و پابندی دیگران است • گروه‌ها را شکل می‌دهد، به هم می‌آورد و مشارکت ایجاد می‌کند.	۲. تنظیم و استخدام کارمندان • ارائه ساختار تشکیلاتی • جابجایی وظایف • ایجاد مقررات و اصول
۳. تشویق می‌کند و الهام می بخشد • انرژی می‌دهد • زیردستان و همکاران را تقویه می‌کند • نیازمندی‌های رسیدگی‌ناشده را مرفوع میسازد	۳. کنترول و حل مشکلات • انکشاف محرک‌ها و انگیزه ها • دریافت راه‌حل‌های خلاقانه • اقدامات اصلاحی

مدیران و سرمعلمان مکاتب باید هم رهبر باشند و هم مدیر. بعد از خواندن مطالب این فصل، از هر کدام از این دو نقش و چگونگی تداخل و تعامل‌شان در کارتان به عنوان رهبر مکتب فهم بهتری خواهید داشت. تعیین اولویت ها، مدیریت زمان، دادن حق و مسئولیت تفکر خلاقانه به خویشتن – "تفکری بیرون از چارچوب‌ها و کلیشه‌های فکری"، تفویض صلاحیت‌ها و انکشاف مهارتها و توانایی‌ها در میان اعضای گروه، برنامه‌ریزی برای پیگیری سطح و کامل وظایف مقرره، درخواست نظریات دیگران و شنود فعالانه دقت‌مندانه به نظریات و نگرانی‌های کارمندان مکتب –-همه اینها جوانبی هستند که هم خواهان دخالت رهبری و هم نیازمند سهم مدیریت مکتب هستند.



اینکه کدام سبک‌ها را در رهبری خویش به کار ببندید بستگی دارد به تیپ شخصیتی، دانش‌و تشخیص هوشمندانهٔ-تان از کارهایی که برای خودتان یا برای مکتب‌تان بیشترین ثمره را دارند. کاریکاتورهای ذیل یک مشکل عـامی را نشان می‌دهد در هنگام انجام نشدن کارها رخ می‌دهند – انگیزه‌دهی و رهنمایی. کاریکاتور دوم بـه شـما یـادآوری می‌کند که هنوز "به راه نیافتاده اید" و مسیر هنوز مبهم است. شما به عنوان رهبر یک مکتب، ممکن است فرصت-های زیادی بیابید که بتوانید با استفاده از آن‌ها راه‌های مبهم را صاف کنید تا به مسیری تازه وارد شوید. در بقیه مواد درسی، هدف آن است که به شما در نقش رهبری و مدیریت‌تان الهام داده شود و در این راستا از شما حمایت گردد.

یک دیدگاه مشترک از مسیر پیشرو:

با کارمندان‌تان نصب العین مکتب را در یک جمله خلاصه کنید. می‌توانید بعد از یک سال یا مدت زمانی مشابهی این جمله را مرور کرده و طبق تحلیل‌ها و نتایجی که از برنامه‌هایتان می‌گیرید تغییرش دهید. پیتر سینج، در کتابی بنـام "نظام پنجم "Fifth Discipline"، در مورد نصب العین مشترک و جمله‌ای که این نصب العین را منعکس می‌کند، چنـین گفتـه اسـت: "نصـب العین مشترک یعنی تصویری درخشان از آینده که موجبات تعهدی عمیق را فراهم آورده و به جای اینکه افراد را مجبور به پیروی و تسلیم کند، از آنان افرادی می‌سازد که دواطلبانه در راسـتای تحقـق نصـب العین‌ها عمل کنند. سـرانجام، رهبران با به اجرا گذاشتن این نظام درک خواهند کرد که تلاش برای دیکته نصب العین‌ها خود موجب نزول مفیدیت است، حتی اگر خیلی هم بی‌ریا و صمیمانه بیان شود." (۱۹۹۰، صفحه ۹).



مآخذ

یونگ، کارل گوستاو. (آگست ۱، ۱۹۷۱). "Psychological Types"، کارهای جمع آوری شدهٔ سی جی جونگ، جلد ۶، چاپخانه پوهنتون پرینستون

لیوین، ک.؛ لیپیت، آر؛ وایت، ر.ک (۱۹۳۹).

."Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates"
ژورنال روانشناسی اجتماعی ۱۰: صفحات ۲۷۱-۳۰۱

مایرز، ایزابل بریگز و پیتر بی مایرز (۱۹۸۰، ۱۹۹۵)."Gifts Differing: Understanding Personality Type". ماونتین ویو، کانادا، انتشارات دیویس بلک

سینج پیتر. "نظام پنجم". ۱۹۹۰. نیویارک، دبل دی/کارینسی.

فصل سوم

آیا مکتب شما قابلیت تبدیل شدن به یک جامعه آموزشی را دارد؟

الف. یک جامعه آموزشی مسلکی (PLC) چیست؟
ب. جامعه آموزشی مسلکی چیست؟
ج. سرمعلمان، اساتید، والدین و شاگردان چه نقش‌هایی را بازی می کنند؟
د. چگونه میتوان مکتب شما را از حالت امروزی آن متفاوت ساخت؟

الف. یک جامعه آموزشی مسلکی (PLC) چیست؟

جامعه آموزشی مسلکی PLC رویکرد مؤثری در زمینه پیش‌رفت گروهی کارمندان و یک استراتیژی قوی جهت تغییر و بهبود مکتب می باشد. نظریات جامعه آموزشی در موفقیت جامعه آموزشی مسلکی نقشی سرنوشت‌ساز دارد. روند جامعه آموزشی مسلکی باید روند انعکاسی‌ای باشد که در آن هم فرد و هم اجتماع بتوانند رشد کنند. اعضای تیم باید در مورد جایگاهی که می‌خواهند مکتب به آن برسد، نصب العین مشترکی داشته باشند. این نصب العین مشترک، چنانچه در پایان فصل اول توضیح داده شد، جمله‌ای است عمیق و بنیادین که با همکاری همه اعضای تیم طرح شده و کمک می کند تا تلاش‌ها روی اهداف مشترک در درازمدت تمرکز داده شوند.

ایجاد نصب العینی مشترک و تعهد به آن موجب می‌شود تا همه افراد گروه، به شمول رهبر و اعضا، انرژی گرفته و دوشادوش هم‌دیگر در راستای دست‌یابی به اهداف موردنظر کار کنند. وقتی به اعضای تیم در مورد انجام کارها دستور داده می‌شود و همکاری در میان آن‌ها وجود ندارد، جامعه آموزشی مسلکی هیچ مؤثریتی ندارد. جوامع آموزشی مسلکی باید تلاشی باشد مشترک و همکارانه؛ به عبارهٔ دیگر،"فرمان‌هایی که از مراتب بالا به پائین داده می‌شوند و انرژی‌ایکه از مراتب پائین به بالا انتقال می‌یابند، لازم و ملزوم یکدیگر اند". در این روند اعضای گروه ایده‌های متنوع و متفاوت خویش را با یک‌دیگر در میان نهاده و همه در بارهٔ سمت‌وسوی حرکت سازمان به توافق می‌رسند.

سازمان‌دهی و تداوم کار مشترک ممکن است در ابتداء مشکل به نظر آید، اما با توجه به مدل جوامع آموزشی مسلکی‌ای که به گروه‌های کاری کوچک تقسیم می‌شوند و این گروه‌های کوچک به نوبه خویش جزئی از گروه-هایی بزرگترند، می‌توان تیم‌های مشترک را به اساس انجمن‌ها، صنف‌ها، یا هر گونه گروه‌های فرعی دیگری تنظیم کرد تا در چارچوب آنچه جوامع آموزشی مسلکی برای تحقق آن تشکیل می‌شوند، مؤثر و مفید تمام شوند. عده‌ای از این روش‌ها/مشی‌ها در فصل بعدی تشریح خواهند شد.

جوامع آموزشی مسلکی دارای انواع زیادی می‌باشند. در یک تعریف، جوامع آموزشی مسلکی "فعالیت‌های صنفی را به جامعه گسترش میدهند؛ اعضای جامعه را به مکتب می‌کشاند تا نصاب و وظایف آموزشی شاگردان را تقویت بخشند؛ و یا اینکه شاگردان، اساتید و سرمعلمان را همزمان در امر آموزش سهیم می‌سازند." ریچارد دوفور (۱۹۹۸) متخصصی است که سراسر کشور او را می‌شناسند و تخصص‌اش در جوامع آموزشی مسلکی می‌باشد، دریافته است

که "برای ایجاد اجتماع آموزشی مسلکی، باید به جای تمرکز بر تدریس، بر آموزش تمرکز کنید، با هم کار کنید، و مسئولیت نتایجی را که در پی می‌آید خود به عهده بگیرید." وزارت معارف اونتاریو جامعه آموزشی مسلکی را "نصب العین مشترک یا پیش‌برد مکتبی" تعریف می‌کند که در آن "همه افراد می‌توانند در امور مشترک همکاری کنند، و کارمندان تشویق می‌گردند تا فعالیتها را بصورت گروهی انجام داده و به کمک هم‌دیگر در بارهٔ مسائل تأمل کنند تا سطح کارکرد شاگردان پیوسته بهبود یابد."

هدف ایجاد جوامع آموزشی مسلکی این بوده است که دو مفهومی را که در گذشته از هم بسیار مجزا بودند به هم بیاورد: یعنی مسلکی و اجتماع. مسلک مبتنی بر دانشی تخصصی است و هدف آن رسیدگی به نیازهای متقاضیان می‌باشد، در حالیکه جامعه مبتنی بر مراقبت، حمایت و مسئولیت گروهی مشترک است.

مفیدیت‌های جوامع آموزشی مسلکی

مایکل فولان (۲۰۰۳)، متخصص تعلیم و تربیه، دریافته است که جوامع آموزشی مسلکی یک ضرورت است. او اظهار میدارد که "مطالعات متعدد نشان می‌دهد که جوامع آموزش مسلکی و یا فرهنگ کار مشترک در سطح مکتب، و حتی در صورت امکان در سطح ولسوالی‌ها، برای اجرای اصلاحات موردنظر حیاتی می باشند."
جوامع آموزشی مسلکی دارای ویژگی‌های زیادی می‌باشند. از جمله، نوعی کار گروهی که در آن رهبری و مسئولیت آموزش شاگردان وسیعاً تقسیم می‌گردد، پرسش‌های تفکربرانگیز، تاکید بر بهبود آموزش شاگردان، ارزش ها و نورم-های مشترک، و کار ایجاد و کسب نظریات و پیش‌نهادات. ویژگی‌های جوامع آموزشی مسلکی، طور ذیل می باشند:

- نصب العین و ارزش‌های مشترک، که منجر به تعهد گروهی کارمندان مکتب میگردد و در کارهای روزمره نشان داده می‌شود.
- جستجوی فعالانهٔ راه‌حل‌ها، امکان پذیرش نظریات جدید
- تیم‌های کاری جهت دست‌یابی به اهداف مشترک همکاری می‌کنند
- تشویق تجربهٔ روش‌ها و رویکردهای مختلف که خود فرصتی است برای آموزش
- پرس‌وپال در بارهٔ وضع موجود، که منجر به آن می‌گردد که بهبود و آموزش مسلک‌ای همیشه به عنوان یک خواسته مطرح باشد.
- بهبود دوامدار به اساس ارزیابی نتایج، نه به اساس اهداف که از قبل تعیین می‌شوند
- تفکر به منظور مطالعهٔ امور جاری و تاثیرات اقدامات انجام‌شده
- در یک نهاد آموزشی، ممکن است جامعه آموزشی مسلکی شامل افرادی از سطوح متفاوت سازمان گردد که همه بصورت مشترک و مداوم برای بهبودی سازمان کار میکنند. پیتر سینج (۲۰۰۴) عقیده دارد که "اکنون دیگر کافی نیست تا یک نفر داشته باشیم که برای سازمان یاد بگیرد." در مکاتب امروزی، این فکر که تنها یک تصمیم‌گیرندهٔ اصلی وجود دارد که سازمان را کنترول میکند کافی نیست؛ تمام افرادی که در یک جامعه حضور دارند، باید مؤثرانه در جهت رسیدن به اهداف مشترک کار کنند. یک اصل عمدهٔ در جوامع آموزشی مسلکی این است که افراد اگر با هم باشند بیشتر از آنچیزی یاد میگیرند که در تنهایی قادر به یادگیری آن

هستند. ایده آموزش گروهی مفهوم جالبی است که استادان در صنوف درسی به ترویج آن می‌کوشند، ولی اغلب آنرا در زندگی مسلکی خودشان عملی نمی‌سازند. هرگاه تیم‌ها با هم بیاموزند، برای سازمان نتایج مفیدی به بار می‌آید[1]. دراینصورت، این تیم است که به عنوان واحد اصلی آموزش قلم‌داد می‌شود نه فرد. اکنون دیگر اهمیت همکاری باکیفیت را نمی‌توان با کلمه‌ای جز حیاتی توصیف کرد.

- آموزش گروهی موجب تقویت کنترول فرد بر خویشتن و دیدگاه مشترک می‌گردد. به این ترتیب می‌تواند از آنچه که هم برای خود فرد و هم برای جامعه آموزشی مکتب مهم است، تصوّری در ذهن خود ایجاد کند. هرچند فرد خود مسئولیت افعال، احساسات و نظریات خویش را به عهده دارد، آنچه موجب جهت‌گیری تصمیم‌گیری‌ها می‌شود، منافع و خیر مشترک است.

ب. جامعه آموزشی مسلکی چیست؟

(تلخیصی از نوشتۀ ریچارد دوفور (۱۹۹۸) – به مراجعات رجوع کنید)

امروزه، ایده بهبودبخشی مکتب از طریق ایجاد *جوامع آموزشی مسلکی* امری است معمول. از این اصطلاح جهت توضیح هرگونه ترکیب ممکنی از افراد ذی‌نفع در تعلیم و تربیه استفاده می‌شود- گروه‌های تدریسی صنف‌های هم-سطح، کمیته‌های مکتب، دیپارتمنت‌های لیسه، ولسوالی‌ها، وزارتخانه‌های تعلیم و تربیه دولت‌ها، سازمان‌های مسلکی کشوری، و غیره. درواقع، از این اصطلاح آنقدر استفادۀ وسیع صورت گرفته که در معرض خطر از دست دادن معنی خود می باشد.

حرکت به جهت ایجاد *اجتماعات آموزش مسلکی* میتواند این حلقه را جلوگیری کند، ولی تنها در صورتی که آموزش‌دهندگان بر خوبی‌های این مفهوم خوب فکر کنند. "ایده‌های بزرگی" که اصلی‌ترین اصول جوامع آموزش مسلکی را شکل می‌دهند، کدام‌هایند؟ این اصول چگونه می‌تواند تلاش‌های مکاتب را منتج به حفظ مدل جامعه آموزش مسلکی تا هنگام نهادینه‌شدن آن در فرهنگ مکتب گردند؟

<u>مفکورۀ بزرگ ۱: حصول اطمینان از اینکه شاگردان یاد می‌گیرند</u>

مدل جامعه آموزشی مسلکی از این فرضیه سرچشمه می‌گیرد که مسئولیت اصلی تعلیمات رسمی صرف این نیست که اطمینان حاصل کند که به شاگردان درس داده شده است، بلکه این است که اطمینان حاصل گردد که شاگردان درس را آموخته اند. این انتقال ساده – از تأکید و تمرکز به روی تدریس به تمرکز روی آموزش – برای مکاتب معانی عمیق دارد.

مرامنامه‌های مکاتب که "آموزش برای همه" را وعده می‌کنند حالا به عباراتی کلیشه‌ای تبدیل شده‌اند. اما وقتی کارمند مکتب معنی این عبارت را به صورت تحت اللفظی استنباط کند- یعنی زمانی که استاد آنرا سوگندی در راه حصول اطمینان از کامیابی متعلم فرض کند نه اینکه لاف سیاست‌مدارانه‌ای که درست نوشته شده است – بوقوع پیوستن تغییرات عمیق آغاز میگردد. به این ترتیب، کارمندان مکتب از خود می‌پرسند که کدام خصوصیات مکتب و چه روش‌هایی در کمک به تمام متعلمین در گرفتن بهترین نتایج موفقانه‌تر از هر چیزی دیگر عمل کرده‌اند؟ چگونه

---

[1] وزارت معارف انتاریو (۲۰۱۱)؛ این مطلب در سال ۲۰۱۳ از آرشیف سایت این وزارت گرفته شده است.
http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/LearningforAll 2011.pdf

توانستیم این خصوصیات و روش‌ها را در مکتب خود تحقق ببخشیم؟ چه تعهداتی باید به یکدیگر بکنیم تا چنین مکتبی ایجاد شود؟ کدام شاخص‌ها را باید مبنای ارزیابی پیش‌رفت‌های خویش کنیم؟ همزمان با پیشرفت مکتب، هر کدام از افراد مسلکی حاضر در ساختمان باید به همکاران دیگر خویش بپیوندد و همواره در پی یافتن پاسخ این سه سوال تعیین‌کننده، که جهت کار آنها را در یک جامعه آموزشی مسلکی تعیین می‌کنند، باشد:

- چه چیزی را می‌خواهیم تا هر شاگرد بیاموزد؟
- چگونه بفهمیم که همه شاگردان آن را آموخته اند؟
- اگر شاگردی در اموزش با مشکل روبرو شود، چه واکنشی نشان خواهد داد؟

پاسخ به سوال سوم جوامع آموزشی را از مکاتب سنتی مجزا میسازد.
مکاتب سنتی همواره در این مورد یک سناریو دارد و پیاپی آن را به اجرا می‌گذارد. معلمی یک مضمون را با تمام توانایی خود تدریس می‌کند، ولی در پایان تدریس، عده‌ای از شاگردان اهداف اصلی درس را فرا نمی‌گیرند. از یک طرف، معلم میخواهد برای کمک به چنین شاگردانی وقت بگذارد. از سویی دیگر، مجبور است پیش برود تا موضوعات دورهٔ آموزش را "تکمیل" کند. اگر معلم زمان تدریس را جهت کمک به شاگردانی که یاد نگرفته‌اند صرف کند، به ضرر پیش‌رفت شاگردانی است که موضوع را آموخته‌اند؛ و اگر معلم درس جدیدی را آغاز کند، شاگردانی که در آموزش درس مشکل دارند، هر روز بیشتر عقب می‌افتند.

در این وضعیت معمولاً چه اتفاقی می‌افتد؟ معمولاً، همه مکاتب حل این مشکل را به صلاحدید استادان محول می-کنند، و استادان هم هر یک در چنین مواقعی روش‌های مختلفی در پیش می‌گیرند. عده‌ای انتظار خویش از شاگردان را پایین‌تر می‌آورند و برای گروه‌هایی از شاگردان صنف معیارات پایین‌تری در نظر می‌گیرند. بعضی‌ها در جستجو راهی می‌برآیند که بتوانند شاگردان را قبل و بعد از مکتب کمک کنند. و برخی هم می‌گذارند شاگردانی که در یادگیری مشکل دارند، ناکام شوند.

ولی وقتی مکتب به عنوان یک اجتماع آموزشی مسلکی فعالیت آغاز می‌کند، استادان متوجه می‌شوند که بین تعهد آنان مبنی بر آموزش به همه شاگردان و نبود استراتیژی‌ای هم‌آهنگ‌شده برای پاسخ به شرایطی که در آن عده‌ای از شاگردان درس را یاد نمی‌گیرند، تناقض وجود دارد. کارمندان سعی می‌کنند استراتیژی‌هایی طرح کنند که بتوان با استفاده از آن‌ها اطمینان حاصل کرد که شاگردانی که در آموزش مشکل دارند حمایت و زمانی اضافی برای جبران یادنگرفتن‌های خویش دریافت می‌کنند؛ فرقی ندارد که چه کسانی معلّمی چنین شاگردانی را به عهده داشته باشند. پاسخ جامعه آموزشی مسلکی به شرایطی که در آن شاگردان در آموزش دچار مشکل هستند، علاوه بر این که سیستماتیک است و در سراسر مکتب عملی می‌شود، از ویژگی‌های زیر نیز برخوردار است:

- به‌موقع. مکتب، شاگردانی را که نیاز به زمان و حمایت اضافی دارند فوراً شناسایی می‌کند.
- پیش‌گیرانه است و نه درمان‌گرانه. این برنامه، به مجردی‌که شاگردان به مشکل برخورد کنند به آن‌ها کمک می‌کند نه اینکه حل مشکل را به برنامه‌های زمستانی (در متن اصلی برنامه‌های تابستانی آمده است. اما چون

در کشور ما، مکاتب در زمستان تعطیل‌اند و برنامه‌های جبرانی زمستانی در این فصل برگزار می‌شوند، ما به جای برنامه‌های تابستانی، برنامه‌های زمستانی نوشتیم-مترجم)، برنامه مشروطی، و کورس‌های جبرانی بگذارد.

- الزام‌آور. این برنامه سیستماتیک، به عوض اینکه از شاگردان دعوت کند تا در جستجوی کمک اضافی باشند، آن‌ها را ملزم می‌سازد تا تا زمانی مفاهیم ضروری را یاد نگرفته‌اند کمک اضافی دریافت کنند.

مفکورهٔ بزرگ ۲: فرهنگ همکاری

معلّمانی که یک جامعه آموزشی مسلکی را تشکیل می‌دهند می‌دانند که برای دست‌یابی به هدف گروهی آموزش برای همه باید با هم کار کنند. بناءً، ساختارهایی ایجاد می‌کنند تا یک فرهنگ همکاری را ترویج کنند.

باوجود شواهد قاطعی که نشان می‌دهند که همکاری بهترین روش است، استادان در اکثر مکاتب کار خویش را به تنهایی ادامه می‌دهند. حتی در مکاتبی که ایده همکاری را حمایت هم می‌کنند، رضایت کارمندان به همکاری اکثراً تا دروازهٔ صنف درسی ادامه پیدا می‌کند. بعضی از کارمندان مکاتب تصوّر می‌کنند کلمهٔ "همکاری" یعنی اینکه از سلیقه و خوی هم‌دیگر خوش‌شان بیاید و گروه رفاقت ایجاد کنند. عدهٔ دیگری از کارمندان به نیروهایی می پیوندند که سعی دارند در پروسیجر کاری، مثلاً چگونگی واکنش به دیر آمدن شاگردان به مکتب و چگونگی نظارت بر رخصتی گرفتن شاگردان، هماهنگی ایجاد کنند. عدهٔ دیگری هم سعی می‌کنند در کمیته‌هایی عضو شوند که جنبه-های مختلفی از امور مکتب، مانند دسپلین، تکنالوژی و محیط اجتماعی را نظارت می‌کنند. هرچند هر کدام از این فعالیت‌ها می‌توانند مفیدیت داشته باشند، اما هیچکدام‌شان نماینده گفتمانی نیست که می‌تواند مکتبی را به جامعه آموزشی مسلکی تبدیل کند.

آن همکاری قوی‌ای که به عنوان ویژگی جامعه آموزشی مسلکی بر شمرده می‌شود، روندی است منظم که در آن استادان با هم کار می‌کنند تا امور صنف درسی خود را تحلیل و بهبود بخشند. استادان در ترکیب گروه‌ها کار میکنند، و وارد یک چرخه مستمرّی از تحقیق و پرسش‌گری می‌شوند که موجب می‌شود گروه مسائل عمیقی را یاد بگیرند. این روند، بالاخره، منتج به دست آوردهای عالی‌تری برای شاگردان میگردد.

مساعی مشترک برای بهبود مکتب

در مکتب ابتدائیه بونز میل، که مکتبی است با درجه K-۵ و در منطقهٔ روستایی فرانکلین کاونتی ایالت ویرجینیا (ایالات متحده امریکا) به ۴۰۰ شاگرد خدمت می‌کند، آنچه روند بهبودی مکتب را به پیش می‌راند، همکاری قوی-ای است که بین گروه‌های مختلف صنف‌های هم‌سطح شکل گرفته است. سناریوی ذیل چیزی را نشان می‌دهد که کارمندان مکتب بونز میل به آن روند تدریس و آموزش می‌گویند:

معلّمان پنج صنف سوم مکتب ستانداردهای ملی، راهنمای ملّی نصاب ملی، و معلومات ارقام دست‌آوردهای شاگردان را بررسی می‌کنند تا دانش و مهارتهای ضروری‌ای را که تمام شاگردان باید در واحد آیندهٔ هنرهای زبان یاد بگیرند شناسایی کنند. آنها، همچنان، از استادان صنف چهارم می‌پرسند که طبق انتظارات آن‌ها شاگردان، بعد از پایان صنف سوم‌شان، چه چیزهایی را باید یاد داشته باشند. به اساس دانش مشترکی که در نتیجه این بررسی مشترک به

میان می‌آید، گروه صنف سوم روی دست‌آوردهای حتمی و ضروری‌ای که باید اطمینان حاصل کنند که شاگردان-شان در مدت آموزش این واحد کسب کنند، توافق می‌کنند.

بعداً، تیم توجه خود را معطوف به طرح ارزیابی‌های سراسری سازنده‌ای می‌کند که سطح یادگیری شاگردان در زمینه دست‌آوردهای حتمی را بسنجد. اعضای تیم در مورد دقیق‌ترین و معتبرترین شیوه‌های ارزیابی فراگیری شاگرد گفتگو می‌کنند. برای هر مهارت یا مفهومی که هر شاگرد باید یاد بگیرد تا در آن زمینه موفق قلمداد شود، ستانداردهایی تعیین می‌کنند. روی معیارهایی که کیفیت کار شاگرد را به اساس آن مورد قضاوت قرار گرفت، توافق می کنند، و سپس عملی کردن آن معیار را آن‌قدر تمرین می‌کنند که مطمئن گردند که قادر شده‌اند تا آن را کاملاً درست و بی‌نقص اجرا کنند. در آخر، اعضای گروه تعیین می‌کنند که این ارزیابی‌ها را چه زمانی باید انجام دهند.

بعد از اینکه هر استاد نتایج این ارزیابی سازندهٔ سراسری را برای شاگردان خودش بررسی کرد، تیم تحلیل می‌کند که کارکرد صنف‌های سوم چگونه بوده است. اعضای تیم نقاط قوت و ضعف آموزشی شاگردان را شناسایی نموده و بحث می کنند که چگونه می‌توان قوت را بیشتر و ضعف‌ها را کمتر کنند. همهٔ اعضا آنچه را کارگر می‌افتد و آنچه را که بی‌فایده است بهتر درک می‌کنند، و اعضاء استراتیژی‌های جدیدی را که می‌توانند برای افزایش دست‌آورد شاگردان در صنف تطبیق کنند به گفتگو می‌نشینند.

در بونز میل، در سراسر سال به صورت منظم بحث‌های همکارانه راه افتاد. استادان سعی می‌کنند با توجه ارزیابی-های سازنده متعددی که انجام داده‌اند به سؤالاتی چون "آیا شاگردان آنچه را باید بیاموزند، می‌آموزند؟" و "چه کسی برای آموزش به زمان و حمایت بیشتر نیاز دارد؟" پاسخ دهند نه اینکه فقط به ارزیابی‌های سراسری تکیه کنند که سؤال‌شان "کدام شاگردان چیزی را که منظور نظر بود آموختند وکدام شاگردان نیآموختند؟" است.

در مباحث مشترک از اعضای تیم خواسته می‌شود تا چیزهایی مانند اهداف، استراتیژی ها، سوالات، نگرانی‌ها، روش‌ها، و نتایج خویش را که در نظام سنتی مسائلی خصوصی قلمداد می‌شدند، علنی سازند. این مباحث به هر استاد فرصت می‌دهد کسی را بیاید و با او در مورد مشکلات خویش صحبت کند. از سوی دیگر، این بحث‌ها به وضوح به این هدف تشکیل می‌شوند تا کارکرد –فردی و گروهی– استادان در صنف را بهبود بخشند.

برای حصول اطمینان از اشتراک استادان در چنین یک روند قدرت‌مندی، مکتب باید به اعضاء اطمینان دهد که همه عضو گروهی هستند که هدف‌شان آموزش شاگردان است. هر تیم باید وقت کافی برای گردهم‌آیی در جریان روز کاری و در جریان سال تعلیمی را داشته باشد. تیم‌ها باید تلاشهای خویش را بر سؤالات سرنوشت‌ساز مرتبط به آموزش و ایجاد محصولی متمرکز کنند که بتواند پاسخ این تمرکز باشد؛ مانند لیست دست‌آوردهای حتمی، انواع مختلف ارزیابی، تحلیل دست‌آوردهای شاگردان، و استراتیژی بهبود نتایج. تیم ها باید نورم‌ها و پروتوکول‌هایی برای تصریح انتظارات آموزشی، نقش‌ها، مسئولیت‌ها، و رابطه بین اعضای تیم ترتیب دهند. تیم‌ها باید در زمینه دست‌آورد شاگردان اهدافی تعیین کنند که با اهداف مکتب و ولسوالی ارتباط هم‌راستا و هم‌پیوند باشند.

برداشتن موانع موفقیت

به منظور اینکه همکاری پرثمر باشد، باید از وقوع بعضی از چیزها جلوگیری کرد. مکاتب باید دست از این خیال بشویند که محض ارائه معیارات و راهنمای نصاب برای استادان تضمین می‌کند که تمام شاگردان به یک نصاب مشترکی دسترسی دارند. حتی ولسوالی مکتب که وقت و انرژی زیادی را جهت طرح نصاب موردنظرش صرف می‌کنند هم اغلب از نصاب تطبیق‌شده (آنچه استادان تدریس می‌کنند) غافل می‌مانند. این غفلت در مورد نصاب فراگرفته‌شده (چیزی که شاگردان می آموزند) بیشتر است. مکاتب، همچنان، باید به استادان وقت کافی بدهند روی اسناد نصاب و نتایج آموزش را تحلیل و در بارهٔ آن بحث کنند. مهمتر از آن، گفتگوی استادان باید سریعاً فراتر از مسئله "چه چیزی را باید درس بدهیم؟" برود و به "چگونه بفهمیم که همه شاگردآن درس را آموخته است؟" بپردازد.

برعلاوه، استادان باید این بهانه را که نمیتوانند همکاری کنند، کنار بگذارند. عده‌ای از معلّمان علناً ادعا می‌کنند که کار تنهایی بهترین استراتیژی برای بهبود مکاتب است. چنین معلّمان، به جای مشارکت در همکاری ها، دلیل می-آورند که: "ما وقت نداریم که در همکاری‌ها شریک شویم، وگرنه می‌آمدیم."، "همهٔ کارمندان با این طرح موافق نیستند."، "ما باید در زمینه همکاری آموزش بیشتری بگیریم.". ولی عده‌ای از مکاتبی که توانسته اند فرهنگ واقعی همکاری را ترویج کنند، ثابت کرده‌اند که بر داشتن چنین موانعی ممکن نیست.

نکته آخر اینکه، در آفرینش فرهنگ همکاری در جامعه آموزشی مسئله اصلی اراده است. وقتی گروه‌های مشخص شدند، معلّمانی که هم‌گروه انتخاب شده‌اند، راه‌های همکاری را خود در خواهند یافت.

مفکورهٔ بزرگ ۳: تمرکز بر نتایج

جوامع آموزشی مسلکی با توجه به نتایج، مفیدیت خویش را قضاوت می‌کنند. برای هر کسی کار با یکدیگر به هدف بهبود دست‌آورد شاگردان در مکتب به امری عادی بدل می‌شود. اندک اندک همه گروه‌های استادان به این روند مستمر می‌پیوندند و به شناسایی سطح فعلی دست‌آوردهای شاگردان، تعیین هدف برای بهبود سطح فعلی، و کار با یکدیگر جهت رسیدن به این اهداف و عرضه منظم شواهد پیش‌رفت می‌پردازند.

مکاتب و استادان بصورت معمولاً از سندروم DRIP رنج می برند- یعنی فراوانی ارقام و کمبود معلومات (ارقام اعدادی است که دست‌آوردها و یا نرخ تغییرات... را نشان می‌دهد و معلومات آن چیزی است که در نتیجه تحلیل ارقام به دست می‌آید –مترجم). جامعه آموزشی مسلکی که ذاتاً نتیجه‌گراست، نه تنها به ارقام خوش‌آمد می‌گوید، بلکه خود این ارقام را به معلومات مفید و کارآمد برای کارمندان تبدیل می‌کند. استادان هرگز از کمبود ارقام رنج نبرده‌اند. حتی استادی که در حاشیه کار می‌کند هم می‌تواند هر باری که امتحان می‌گیرد به آسانی اوسط، سیر (نزولی یا صعودی بودن ارقام–مترجم)، تفاوت‌ها (بین ارقام مختلف- مترجم)، انحراف از استاندارد (زیادی یا کمی نسبت به استاندارد–مترجم)، و فیصدی شاگردانی را که از خود کارآمدی نشان داده‌اند، به دست آورد. اما، معلومات تنها زمانی می‌تواند راه را برای کارکرد بهتر یک استاد هموارد کند که او مبنایی برای مقایسه معلومات داشته باشد.

وقتی گروه‌های استادان در جریان سال تعلیمی ارزیابی‌های سازندهٔ مشترک ایجاد می‌کنند، همه استادان عضو میتواند تشخیص دهد که شاگردان وی در زمینهٔ هر کدام از مهارت‌ها در مقایسه با سایر شاگردان چگونه کارکردی داشته‌اند. به

این ترتیب، هر کدام از استادان می‌تواند از همکاران گروه خود بخواهد تا به او کمک کند تا در زمینه مورد نظر فکری بکند. در چنین حالتی، هر معلم به ایده‌ها، مواد، استراتیژی‌ها، و توانایی‌ها تمام اعضای گروه خویش دسترسی دارد.

البته، این تمرکز بر بهبود مستمرّ و نتایج معلّمان را مجبور می‌سازد تا روش‌های سنتی را تغییر داده و فرضیات رایج را بازنگری کنند. معلّمان در چنین شرایطی متوجه می‌شوند که ارقام شاخص‌های مفیدی هستند که پیشرفت آن‌ها را مشخص می‌کنند و به این ترتیب از این به بعد ارقام را با آغوشی گرم به خویش می‌خوانند. از نادیده گرفتن یا بهانه‌جویی در مورد ارقام ناخوشایند اجتناب می‌کنند و با حقایقی گاه ناگوار صادقانه رویارو می‌شوند. دیگر از حد اوسط برای تحلیل کارکرد شاگردان خویش خودداری کرده و بر کامیابی هر کدام از شاگرد خویش تمرکز می‌کنند.

معلّمانی که روی نتایج تمرکز می‌کنند دیگر اهداف بهبودبخشی خویش را به عوامل خارج از صنف درسی، مانند دسپلین شاگرد و روحیهٔ کارمند، محدود نمی‌کنند و توجه خود را معطوف به اهدافی می‌کنند متمرکز بر آموزش شاگردان هستند. دیگر مفیدیت و مؤثریت خودشان را با توجه به اینکه چقدر مصروف هستند و یا اینکه چقدر ابتکارات جدیدی روی‌دست گرفته‌اند، ارزیابی نمی‌کنند و در عوض می‌پرسند که "آیا ما در راستای اهدافی که برای ما بیش‌تر از همه چیزهای دیگر مهم هستند، پیشرفتی کرده ایم؟" معلّمان باید از کار تنهایی و تنهاخوری ایده‌ها، مواد، و استراتیژیها اجتناب کرده و کار مشترک با دیگر را آغاز کنند تا به نیازهای همه شاگردان رسیدگی شود.

تلاش و تعهد

اجرای حتی عالی‌ترین طرح‌ها نیز به زحمت زیادی نیاز دارد. مدل جامعه آموزشی مسلکی یک طرح عالی است – روش قوی و جدیدی برای همکاری که عمیقاً بر فعالیت‌های مکتب‌داری تاثیر می‌گذارد. اما راه‌اندازی و پایدار نگه داشتن این طرح نیاز به زحمت زیادی دارد. این امر کارمندان مکتب را ملزم می‌کند تا به جای تدریس بر آموزش تمرکز کنند، در امور آموزشی همکارانه عمل کنند، و خود را مسئول نتایجی حساب کنند که بهبود مستمر تنها با محوریت همین نتایج محقق می‌شوند.

وقتی معلّمان زحمت لازم برای تطبیق این اصول را بکشند، توانایی گروهی‌شان در کمک به آموزش تمام شاگردان بیشتر می‌شود. اگر هم در برقراری نظم لازم برای آغاز و حفظ این روند ناکام شوند، پس شاید مکتب شان مفیدیت بیشتری کسب نکند، حتی اگر آن‌هایی که در آن هستند ادعا کنند که یک جامعه آموزشی مسلکی می باشند. بقا یا مرگ مفهوم جامعه آموزشی مسلکی نه به شایستگی خود این طرح بلکه به عنصری بستگی دارد که در بهبود هر مکتبی مهم‌ترین عنصر به حساب می‌آید: تعهد و ثابت‌قدمی معلّمان آن مکتب. (پایان تلخیص نوشتهٔ دوفور)

رهبری جوامع آموزشی مسلکی

بنیان‌گذاری و تحکیم جوامع آموزشی مسلکی برای رهبری مکتب مهمّ است. اگر جوامع آموزشی مسلکی در کار خویش توفیق بیابند، نقش سنتی رهبری را از رهبری متمرکز (از بالا به پائین) به رهبری مشارکتی تبدیل خواهد کرد. در نظام بالا به پایین، اکثراً، رهبر یک نصب العین مکتب را تدوین می‌کند و سپس کارمندان تشویق می‌گردند کار را یکسان با اهداف ذکرشده در این نصب العین به پیش ببرند. این امر به اکثر معلّمان این احساس را میدهد که ایده‌های جدیدی که از یک فرد است و نظریات معلّمان در آن هیچ در نظر گرفته نشده است، فقط وقت را ضایع

می‌کند و شایستگی رهبری را ندارد و نباید حمایتش کرد. سرمعلّمان باید به جای نشستن در بالای سلسله مراتب، نقش مرکزی به عهده بگیرند و از مرکز کارمندان خویش را رهبری کنند. اینک، دیگر رهبر آن کسی نیست که در نظام‌های سنتی رهبری آموزشی را به عهده داشت، بلکه کسی است که در جامعه‌ای متشکل از چند رهبر و چند آموزنده نقش سرمعلّم را ایفا می‌کند. برای عملی‌سازی نصب العین مشترک، لازم است مهارتی وجود داشته باشد تا تصویر مشترک آینده را تجلّی دهد و به جای اجبار افراد را تشویق به داوطلبی و تعهد کند. با عملی‌سازی چنین نظامی، رهبران اندک اندک به این نتیجه می‌رسند که دیکته‌کردن نصب العین‌ها تنها منجر به تنزل مفیدیت و مؤثریت کارمندان می‌شود و هیچ سود دیگری ندارد؛ حتی اگر نصب العین صمیمانه و صادقانه هم ابراز گردد.

- گروه، با این تعهد و شکل‌گیری نصب العین مشترک، تشویق می‌گردد تا با هم کار کرده و اهداف موردنظر را بدست آورند. استادان پرظرفیت‌تر می‌شوند و احساس موفقیت می‌کنند. بیشتر و بهتر از پیش درک می‌کنند که وقتی با هم‌دیگر دست همکاری گره بزنند، توانایی‌ها و مهارت‌هایشان بیشتر می‌شود و قادر می‌شوند به اهدافی برسند که قبلاً توانایی دست‌یابی به آن را نداشتند.

فصل بعدی بحث جوامع آموزشی مسلکی را ادامه داده و در مورد شیوه‌های حرکت بسوی تطبیق آن و حمایت از استادان در زمینه حصول اطمینان از یک‌پارچگی و معنی‌مندی اهدافی که به عنوان دست‌آورد آموزشی تعیین می-شوند، به گفتار می‌پردازد.

مآخذ

دوفور، ریچارد. (۱۹۹۸) اجتماعات آموزش مسلکی در کار: بهترین اجرائات برای تقویت دست آورد شاگردان
فولان، مایکل. (۲۰۱۳) فرهنگهای ساخته شده برای دوام: PLC های منظم در کار

فصل چهارم

معاونت و حمایت از انکشاف معلمان جدیدالتقرر غرض بهبود دست‌آوردهای آموزشی شاگردان

الف: برنامه مقدماتی جامع برای معلّمان جدید
ب: برنامه‌های مقدماتی (آمادگی)

درسال (۱۹۷۵) دان لورتی نویسنده کتاب پرخواننده تحقیقی جامعه‌شناسانه در بارهٔ معلم مکتب گفت که معلمان جدید مثل رابینسون کروزووی (Robinson Crusoe) افتیده در جزیره‌ای دور، و مواجه به خطر نابودی، هستند؛(به این معنی که معلمان جدید در مکاتب آن وقت از معاونت دیگران مستفید نمیشدند و کس به ایشان توجه نیز نداشتند ولی به تنهایی وظیفه را انجام میدادند ولی این وضعیت بالاخره منجر به ترک وظیفه شان میشود.(ادیتور)). آیا معلمان جدید هنوز هم در چنین شرایطی قرار دارند؟

بعضی از معلمان هنوز هم در همین شرایط قرار دارند؛ منتهی با شرایطی کمی آسان‌تر از آن وقت. این که عده‌ای از معلمان تازه کار خیلی زود مسلک معلمی را رها می‌کنند، درست است؛ و دلیل آن هم این است که احساس می‌کنند مفیدیت زیادی ندارد. گاهی احساس می‌کنند می‌سازند و می‌سوزند؛ و گاهی هم واقعاً می‌سازند و می‌سوزند.

داشتن برنامه‌های آموزشی عملی مستمر و فشرده در سال اول برای معلمان جدید واقعاً مهم است. با استفاده از برنامه‌های حمایتی هفتگی و آموزش عملی در صنف در زمینه حفظ نظم، در زمینه برنامه‌ریزی تدریس، و در زمینه حل مشکلاتی که در صنف به وجود می‌ایند، می‌توان مطمئن بود که در هنگام بروز مشکلات و در لحظات بحرانی یک معلّم مجرب و ورزیدهٔ دیگر هم در صنف حضور دارد که بشنود با کمک او مشکلات را حل کرد.

بهترین راه برای حصول اطمینان از این که معلم جدید نه تنها در برابر مشکلات کمرشکسته نشوند (تسلیم نشده)، بلکه توانمند و مفید هم شوند — و در نتیجه مسلک معلّمی را رها نکنند–، همین راه است.

در اکثر جوامع دیگر معلّمانی که آمادگی کامل دارند مدت بیشتر از کسانی که ازبرنامه های آمادگی برخوردار نیستند، درمسلک معلّمی می‌مانند و تا سطوح بسیار بلند هم پیش می‌روند. کسانی که از قبل دوره تدریس آموزی یا امتحانی را سپری کرده اند به مقایسه آنانیکه تدریس آموزی را سپری نکرده اند احتمال ترک مسلک معلمی در سال اوّل برایشان نصف است. در کنار این، یعنی معاونت مسلکی داخل خدمت، مدیریت دقیق و محتاطانه در زمینه تقرر معلمانی که به شاگردان تدریس می‌کنند هم دارای اهمّیت است.

آنانی که آموزش عملی داشته‌اند، در هنگام تدریس در صنف نظارت شده‌باشند، و دیگران را در هنگام تدریس دیده باشند، احتمال ترک مسلک شان در سال اوّل بسیار کم است. احتمال ترک شغل در میان آنانی که فرصت داشته‌اند رشد اطفال، آموزش و نصاب آموزشی را مورد مطالعه قرار دهند، بسیار کمتر از کسانی است که از این مطالعات محروم بوده‌اند.

معلمان دوست دارند در محیطی باشند که قرار است که در آن همراه با شاگردان خویش به موفقیت دست یابند. دوست دارند در محیطی کار نمایند که بتوانند در این زمینه از دیگران کمک بگیرند ؛ محیطی دارای هم‌کاران خوب، محیطی که بتوانند با هم‌کاران خویش به عنوان یک تیم کار کنند. معلمان، مخصوصاً آن‌هایی که به تازگی در این مسلک وارد می‌شوند، عموماً مردمانی همکاری‌خواه هستند.

آنچه مکتب‌های خوب، سرمعلمان خوب، و تیم‌های خوب مکتبی از آن آگاه‌اند این است با ایجاد همکاری‌های گروهی در زمینه برنامه‌ریزی نصاب درسی، ایجاد مجتمعات آموزشی مسلکی و تشویق استفاده از بررسی‌های مستمر در جریان کار، معلمان در زمینه پیش‌رفت مسلکی خویش حمایت می‌شوند.

مکاتبی که چنین فضایی راایجاد می‌کنند، در واقع به معلّمان خویش فرصت می‌دهند تا مستمراً رشد کنند و بیاموزند، آن‌ها را با ابزارهایی مجهز می‌کنند که برای انجام وظایف خویش نیاز دارند، و به آن‌ها توانایی می‌بخشند تا با والدین شاگردان رابطهٔ خوبی برقرار کنند تا آن‌ها بتوانند به نمایندگی از طفل با معلّم در امر آموزشی وی مشارکت داشته باشند.

پس از ویژگی‌های (مشخصات) شخصیتی شاگرد، تدریس مؤثر اولین عاملی است که بر دست‌آوردهای او اثر می-گذارد. معلّمانی که به تازگی به مسلک معلّمی وارد شده‌اند، برای تدریس در سطح که بتوانند رشد و دست‌آوردهای شاگردان را به حداکثر برساند، معمولاً به سه تا پنج سال نیاز دارند. علی الرّغم این یافته‌ها که ، اکثریت محققین به آن موافق اند ، بسیاری از معلّمانی که به تازگی به مسلک معلّمی پا می‌گذارند حمایت و پشتیبانی لازم برای تبدیل شدن به معلّم مؤثر را دریافت نمی‌کنند. در افغانستان هم مثل همه جاهای دیگر دنیا، معلّمان تازه‌کار در هنگام ورود به دنیای معلّمی، در کنار مشکلاتی که در صنف درسی با آن روبر می‌شوند، با چالش‌های دیگری هم مواجه‌اند. مثلاً نمی‌توانند مباحث تئوریکی‌ای را که در برنامه‌های آمادگی معلّمان در دارالمعلمین ها TTC فرا می-گیرند، در عمل پیاده کنند. نمی‌توانند مهارت‌های خویش در زمینه مدیریت صنف درسی را رشد دهند و اغلب هم قادر نیستند که این امور را به تنهایی به پیش ببرند.

برای رسیدگی به این مشکل، بسیاری از کشورها سعی می‌کنند به منظور آماده‌سازی معلّم برای امور مکتب از برنامه‌های مقدماتی استفاده کنند و حمایت‌های حیاتی‌ای را که چنین معلّمانی برای آغاز مؤثرانه تدریس به آن‌ها نیاز دارند، بدانها عرضه کنند. برنامه‌های مقدماتی جامع و باکیفیت می‌تواند رشد و مؤثریت حرفه‌ای معلّم را تسریع کرده، میزان ترک شغل در میان معلّمان تازه‌کار را کاهش داده، و به آموزش شاگردان کمک کند.

با این همه، برنامه‌های مقدماتی آماده سازی برای معلّمان جدید فقط این نیست که مربیّانی به صورت " دوست" غیررسمی تعین کنیم تا آن‌ها را با مکتب جدیدشان هم‌راستان کنند. برنامه مقدماتی مؤثر برای حداقل دو سال برای معلّمان جدید حمایت‌های منظم و مستمر ارائه می‌کند، و شامل فرصت‌هایی است که معلّمان می‌توانند با استفاده از آن‌ها با یکی از همکاران خویش مشترکاً کار کرده و پیش‌رفت‌شان مرتباً به صورت ارزیابی تکوینی (تعمیری) و امتحانات ارزیابی و به اساس ستندردهای دولتی سنجیده شوند. در برنامه‌های مقدماتی معلّمان، برنامه رشد مسلکی طوری طراحی می‌شوند که با چالش‌های فراروی معلم در صنف مطابقت و سازگاری داشته باشد.

الف. برنامه مقدماتی جامع برای معلّمان جدید

این برنامه ها به معلّمان تازه‌کار، مربّیانی آموزش‌دیده و کاملاً مناسب تهیه می‌کند؛ برای آن‌ها حمایت‌هایی که به آن‌ها عرضه می‌شوند، برنامه فشرده و سازمان‌یافته‌ای ارائه می‌گردد که در آن هم‌سویی با شرایط مکتب، رشد مسلکی و جلسات هفتگی با مربّی در نظر گرفته شده باشند؛ متمرکز بر تدریس است، و حاوی فرصت‌هایی برای مشاهده چگونگی تدریس معلّمان ورزیده می‌باشد؛ حاوی ابزارهایی برای ارزیابی تکوینی است که امکان می‌دهد عملکرد معلّم به صورت منظم ارزیابی شده و به او در این زمینه نظریات و پیشنهادهای سازنده ارائه گردد؛ و شرایط برنامه مقدماتی با مدیران سطح مکتب در میان گذاشته می‌شود تا آن‌ها هم در برنامه حمایت‌های خویش را عرضه کنند.

سه بخش کلیدی حمایت‌ها

سرمعلّمان زیرک و موفق بر این نکته موافق‌اند که برنامه‌های مقدماتی نباید معلّمان جدید را به بخت و اقبال، و از همه مهم‌تر، به افراد نامناسب بسپارند. برنامه‌های مقدماتی باید با دقت برنامه‌ریزی شوند و از قبل راجع به آن‌ها فکر گردد. چنین سرمعلّمانی، معلّمان جدید خویش را در سه زمینه مرتباً مورد حمایت قرار می‌دهند.

۱. ایجاد فرهنگ همکاری که بر دست‌آوردهای آموزشی شاگرد متمرکز است. درمکاتب که این فرهنگ رایج است حمایت به استادان جدید روندی است طبیعی؛ زیرا که در چنین فرهنگ، طبعاً، زمان و ساختارها طوری ایجاد می‌شوند که معلّمان جدید با همکاران ورزیده خویش کار کرده و از آن‌ها بیاموزند. چنانچه در فصل سوم در شرحی که از ریک دو فور (۱۹۹۸) و دیگران در بارهٔ پیش‌رفت مسلکی آورده شد، در جوامع آموزشی مسلکی، سرمعلّمان یا یکی از کارمندان برحال مکتب را مامور می‌کند یعنی وظیفه میگیرد تا با معلّمان جدید در زمینه تدریس و نصاب آموزشی همکاری کند، و یا به خود آن‌ها اجازه می‌دهد تا یکی از کارمندان را برای این همکاری انتخاب کنند.

۲. تهیه مواد اساسی و نیازهای فزیکی معلّمان مبتدی (جدید التقرر). مثلاً، چون معلّمان جدید احتمالاً توانایی پرداخت پول‌های لازم برای تهیه مواد درسی را ندارند، ممکن است در قسمت تهیه مواد ممد درسی با ایشان کمک بیشتر در نظر گرفته شود. هم‌چنان، وظایف و شاگردانی به آن‌ها اختصاص داده می‌شود که احتمال موفقیت هم برای شاگردان و هم برای معلّمان جدید بیشتر باشد. وظایف و مسئولیت‌های غیرتدریسی اندکتر ی به آن‌ها اختصاص داده می‌شود.

۳. برنامه‌ریزی آموزش در بارهٔ "چگونگی کار مکتب" در مقاطع ستراتیژیک سال تعلیمی. مثلاً، سرمعلّمان حمایت‌های لازم و انتظارات متوقعه از جلسات هماهنگی با والدین، یا جلسه شروع مکتب را در آغاز سال مشخص می‌کند. سرمعلّمان نتایج متوقعه برای ارزیابی کار شاگردان و ارائه نظریات به شاگردان و والدین آن‌ها را پیش از دو گزارش‌دهی صنفی تعیین می‌کند. به عبارت دیگر، سرمعلّم زمینه‌های لازم برای موفقیت برنامه‌ها را آماده می‌کند.

سرمعلّمان ماهر و مجرب نیروهای درونی معلّمان قبل از معلم‌شدن را درک می‌کنند. معلّمان جدید، کسانی هستند که در سختی‌ها آسیب‌پذیرتر از همه می‌باشند. آن‌ها سعی می‌کنند دور از چشم دیگران فعّالیت کنند و دوست ندارند

مشکلی خلق کنند. سرمعلّمان باید به این معلّمان کمک کنند تا راه خویش را از میان فشارهای خارجی‌ایکه به آن‌ها به عنوان فردی تازه‌وارد و بی‌صدا وارد می‌شود، بگشایند. این معلّمان برای کار با معلّمان توانایی که در جملهٔ کارمندان مکتب قرار دارند، و در برابر تقاضاهای والدین و خواسته‌های انجمن‌های والدین شاگردان نیاز به حمایت دارند.

سرمعلّمان ماهر از معلّمان جدید سوء استفاده نمی‌کنند و چیزهایی را که جرأت خواستنش رااز معلّمان با سابقه ندارند از معلّمان جدید هم نمی‌خواهند. در سطح ولسوالی، باید برنامه‌هایی برای هم‌سوسازی و آشنایی معلّمان جدید برگزار گردد و مسائل کلیدی، مانند ارزیابی از معلّمان، قوانین جدید شهادت‌نامه، نصاب آموزشی، نگه‌داری فورم‌ها و کتاب‌های ثبت، شیوه برقراری ارتباط با والدین و سائر مسائلی که معلّمان جدید با آن‌ها آشنایی ندارند، به آن‌ها توضیح داده شوند؛این فعالیت ها نه تنها در هنگام استخدام، بلکه در تمام طول سال اوّل باید اجرا گردد.

معلّمان جدید اغلب دوست دارند کسی به کار آن‌ها کار نداشته باشد و سعی می‌کنند از جلب توجّه دیگران اجتناب نمایند. با این همه، آن‌ها نیاز به حمایت، آموزش، مشوره، و فرصت‌هایی دارند که بتوانند با استفاده از آن‌ها با همکاران خویش مشترکاً کار کرده و آن‌ها را در هنگام کار مشاهده کنند. این امر، هم‌چنان، به منبعی بسیار ارزش-مند دیگر هم کمک می‌کند– رهبران آینده معلّمان‌مان. اگر در عرضه این حمایت‌ها به معلّمان جدید ناکام بمانیم، در آینده با خطر به بار آمدن معلّمانی روبر خواهیم شد که بدگمان و منفی اندیش خواهند بود و در بارهٔ سیستم و روند تدریس دچار توهّم خواهند بود.

ب. برنامه‌های مقدماتی (آمادگی)

در متون موجود، در نواحی معارف و سازمان‌های آموزشی سراسر جهان، تعریف مشخصی از برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) معلّمان وجود ندارد. در بعضی جاها، برنامه‌های مقدماتی به برنامهٔ هم‌سوسازی معلّمان جدید یا معلّمانی که به تازگی در یک ولسوالی شروع به کار کرده‌اند، گفته می‌شود. بعضی از ولسوالی‌ها هم برنامه‌های مقدماتی معلّمان را برنامه آموزشی ورهنمایی تن‌به‌تنی تعریف می‌کند که در آن یک تن از معلّمان با سابقه در تدریس در صنف درسی به معلّمی جدید کمک می‌کند. در اکثریت موارد، این مربّی و معلّم جدید هر دو از عین مکتب هستند و سرمعلّم او را به هدف تهیه منابع، حمایت احساسی وروانی، و راهنمایی به معلّم جدید به این امر تعین می نماید. در برنامه‌هایی دیگر، از مجموعه‌ای از برنامه‌های مرتبط به پیشرفت مسلکی که می تواند اجباری باشد یا داوطلبانه– برای پر کردن خلأهایی که قبل از ورود به خدمت شناسایی می‌شوند، و یا حصول اطمینان از اینکه معلّمان جدید توانایی کافی برای تطبیق نصاب آموزشی ولسوالی و ابتکارات تدریسی را دارند، استفاده می‌شود.

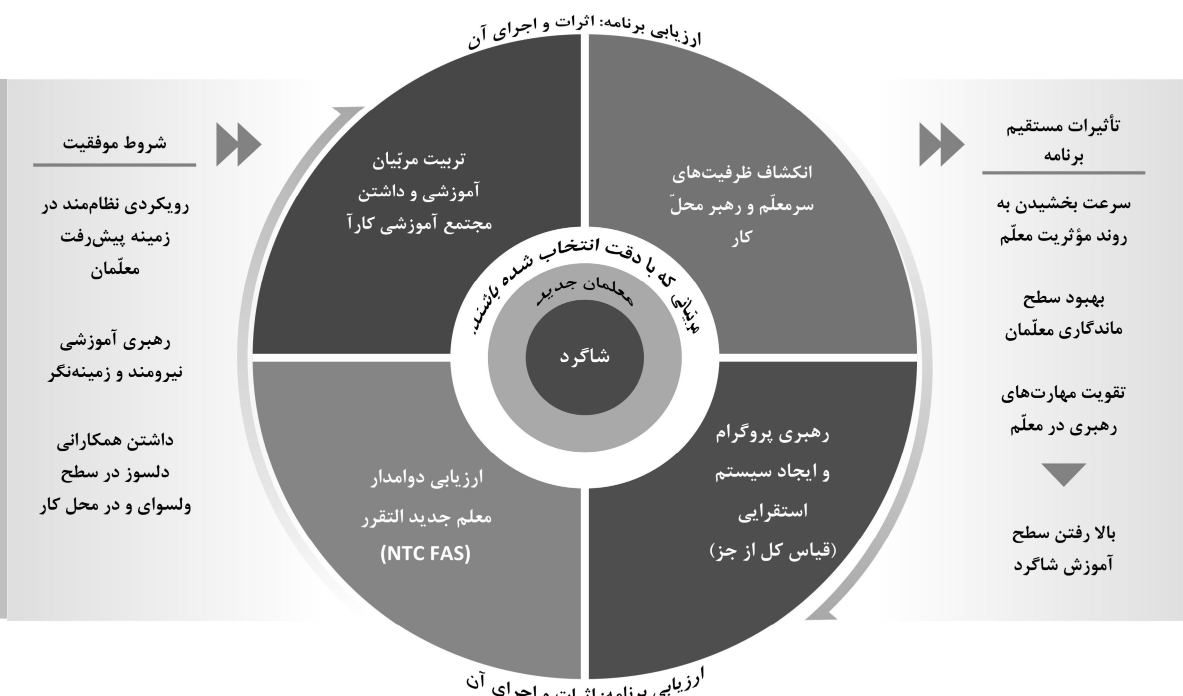
تلاش‌های اخیر در زمینه بررسی سیستم‌های ارزیابی از معلّمان منتج به شمول بررسی بیشتری از معلّمان جدید شده است؛ به این ترتیب، پیش‌رفت معلّم در جهت کسب توانایی‌های لازم در طی مشاهدات صنفی بیشتری سنجیده می‌شود. این بررسی، به دست مدیران و یا گاهی توسط ارزیابی‌کننده همکار وی انجام می نماید.

تمامی این عناصر در موفقیت معلّم جدید دارای اهمّیت‌اند. چون با ارائه برنامه‌هایی که متکی به یک یا دو اجزا باشند، نمی‌توان اطمینان یافت که مؤثریت معلّم و آموزش شاگردان به قدر کافی از برنامه تأثیر می‌پذیرد.

در برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) معلّمان جدید، جامعیّت (مختلف البعدی)و سیستماتیک بودن خیلی مهم است. این امر در شکل زیر به تصویر کشیده شده است: در این شکل، نصب العین، نقشه راه و رهنمودها و کمک‌های لازم برای ارزیابی پیشرفت برنامه، همه، شامل‌اند.

تیوری عمل (Theory Of Action) برنامه پیش‌نهاد می‌کند که در برنامه‌ریزی سه نکته در نظر گرفته شود: ۱) تاثیر، ۲) طرح برنامه، ۳) شروط کامیابی برنامه. این، در انتقال تصویر برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) به صورت برنامهٔ جامع در درون سیستم بزرگ‌تری از انکشاف سرمایهٔ انسانی، به جهت‌دهی ریاست تربیه معلم، ریاست معارف ولایات, و مدیریت معارف ولسوالی ها TED و مکاتب و مدیران کمک می‌کند.

تئوری عملی NTC



تاثیر

استفاده‌کنندگان نهایی برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) جامع، شاگردان هستند. یکی از تحقیقات در حال انجام، نشان می‌دهد که شاگردان آنعده معلمانی که حدّاقل در برنامه های دو ساله مقدماتی (آمادگی) جامع آموزش دیده اند، دارای دست‌آوردهای آموزشی بسیار بالاتری هستند.

اثری که از این درک بر آموزش شاگردان وارد می‌شود، مرتبط به ساحات است که در آن برنامه می‌تواند اثر مستقیم به جا بگذارد. نتایج نهایی برنامه مقدماتی (آمادگی) معلّم جدید ممکن است یکی از موارد زیر باشد.

۱. مؤثرترشدن معلّم
۲. تداوم وظیفوی یا ادامه مسلک معلمی توسط معلّم
۳. رهبری معلّم

برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) جامع و متمرکز به معلّمان جدید کمک می‌کند سرعت بیشتری بگیرند و گاهی حتی از همکاران باسابقه خویش هم جلوتر بتازند. به این ترتیب، احتمالاً معلّمانی که درین راستا کسب موفقیت می‌کنند در همین مسلک خواهند ماند؛ نقاط متعددی از برنامه اشاره بر آن دارد که امکان ادامه کار و ماندگاری معلّمان در مسلک معلمی ، حتی در مکاتبی که در یافتن کارمند با سختی روبرو اند، به صورت شگفت‌انگیزی افزایش می‌یابد. برنامه‌های قوی، نه تنها موجب بالا رفتن توانایی مسلکی معلّمان ورزیده‌ای، که به عنوان مربّی فعالیت می‌کنند، می‌شود بلکه قدرت رهبری در معلّم جدید را نیز تقویت بخشند.

طرح برنامه

دایره‌ای را تصوّر کنید که در درون آن دایره‌های دیگری هم جا داده شده‌اند. شاگردان، در درونی‌ترین دایره‌ای که در مرکز قرار گرفته است، جا می‌گیرند. میلیون‌ها شاگردی که سالانه معلّمان تازه‌کاری به آن‌ها تدریس می‌کنند، در مرکز این دایره قرار دارد؛ چون هدف و هسته برنامه موفقیت همین شاگردان است. دایره‌های دیگری که در اطراف این دایره‌ها (شاگردان) قرار دارند، معلّمان جدیدند و دایره‌های دیگری که معلّمان جدید را در میان گرفته‌اند، مربّیان-اند. شما می‌توانید این دایره‌ها را ادامه دهید و سراسر مکتب را به همین طریق در نظر بگیرید؛ سپس جامعه را در نظر بگیرید که روی‌هم‌رفته بر آموزش شاگردان که در مرکز تصویر این برنامه قرار دارند، اثر می‌گذارند.

عناصر تأثیرگذار بر موفقیت برنامه، این‌هاست:

- مربّیان تدریسی توانمند (معلّمانی حامی و ورزیده، همکاران، که عده‌ای مخصوصاً برای مربّی‌گری آموزش دیده‌اند)
- سرمعلّمان تأثیرگزار و توانا
- ساختارهای حمایتی متعددی که برای حمایت از معلّمان تازه‌کار در نظر گرفته شده‌اند. رهبران توانایی که برنامه‌ها را به پیش می‌رانند.
- ارزیابی‌های مستمر از برنامه در متن ذیل، همه این موارد مورد بحث قرار می‌گیرند.

مربّیان تدریسی توانمند

تربیت معلّمان جدید کاری است پیچیده و نیازمند به تلاش. در این کار نیاز به دانش، مهارت‌ها، و آمادگی‌های خاصی نیاز است. مربّی، برای این که بتواند برای معلّمان معلّم خوبی بشود، باید آمادگی زیادی داشته باشد. مربّیان نیاز به پیشرفت مسلک مستمر دارند. باید عضو انجمنی باشد که، متمرکز بر ساحات مغلق تدریسی و تسریع کار معلّمان جدید غور کند و درین مورد تمرین داشته باشند. باید به آن‌ها فرصت داده شود تا در ارزیابی‌هایی تکوینی شرکت کنند و مؤثریت خویش را بالا ببرند.

سرمعلّمان توانا (ماهر)

تأثیری را که سرمعلّمان بر معلّمان جدید دارند، نمی‌توان دست‌کم یا نادیده گرفت. بنابرین، در تلاش‌هایی که در راستای مؤثرسازی برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) جامع صورت می‌گیرند، باید بر ظرفیت‌سازی در میان سرمعلّمان و رهبران محلّی دیگری که فضای پیشرفت معلّمان جدید را مهیا می‌کنند هم تمرکز گردد. حمایت از سرمعلّمان در زمینه به‌کارگیری روش‌های نظارتی و ارزیابی ستندرد و ارائه نظریات معقول موجب تقویت سراسر سیستم انکشاف سرمایهٔ انسانی می‌گردد.

ساختارهای حمایتی متعددی که برای حمایت از معلّمان تازه‌کار در نظر گرفته شده‌اند.

معلّمان، در کنار حمایت سرمعلّم و مربّی تدریسی، نیاز به حمایت‌های تخصصی دیگری هم دارند. برنامه‌های جامع، شامل پروتوکول‌های سیستماتیکی هستند که به مربّیان و معلّمان تازه‌کار امکان می‌دهند تا ارقام مربوط به تمرین‌ها و آموزش شاگردان را جمع‌آوری و ارزیابی کرده و از این ارقام برای ارزیابی‌های تکوینی، و شناسایی مواردی که نیاز به تغییر دارند و اعمال این تغییرات به هدف کمک به آموزش بهتر شاگردان، استفاده ببرند. از جملهٔ ساختارهای مهمّ دیگر، انجمنی است که توسط مربّیان برگزار شده و در آن معلّمان تازه‌کار به تمرین می‌پردازند. طرز و آهنگ کار این انجمن را ستندردهای تدریسی و اولویت‌های آموزشی تعیین می‌کنند.

برنامه‌های قوی نیاز به سرمعلّمان و رهبرانی دارد که نصب العین شان فراتر از عملکرد سال‌های اوّلیه معلّمان است.

ارزیابی برنامه

ارزیابی برنامه برای ادامه بهبودآن دارای اهمیت حیاتی است. این ارزیابی متشکل است از جمع‌آوری ارقام از اجراء برنامه و اثراتی که در بهبودی برنامه وارد شده‌اند. افراد دخیل در ارزیابی، محصولات (شواهد ملموس) برنامه، ارقام کمی در مورد سطح قناعت‌بخشی معلّم، مؤثریت، و تداوم وظیفوی معلّم را بررسی می‌کنند. هم‌چنان، جمع‌آوری ارقام لازم برای بهبود برنامه‌ها را می‌توان از گروه‌های کاری و مصاحبه‌ها جمع آورد.

شروط موفقیت

موفقیت برنامه مشروط به پنج شرط حیاتی است. رویکردهای جامع را نمی‌توان به تنهایی به اجرا در آورد؛ بلکه می-باید آن‌ها را در سیستم‌های بزرگ‌تر انکشاف معلّمان جاگزین کرد. مربّیان باید مسلک‌گرا باشند، بهترین عمل‌کرد را داشته باشند و بر آموزش شاگرد اثر مثبت بگذارند. سرمعلّمان رهبران آموزشی‌ای هستند که این سرمایه‌گذاری را به درک کرده و ارج می‌گذارند. همه جوانب دخیل باید ارزشمندی برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) معلّمان را درک کرده و از اجرای آن حمایت کنند. و شرایط موجود در درون مکتب باید توانایی‌های معلّمان جدید را شکل دهند.

ستندردهای لازم برای موفقیت برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) معلّمان جدید را می‌توان در سه مؤلفه اصلی دسته‌بندی کرد:

۱. بنیاد ستندردهای برنامه: زمینه‌ای را تشکیل می‌دهد که برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) بر مبنای آن‌ها ساخته می-شود. این بنیادها تأکید بر ضرورت رهبری توانا، آرمان مشترک، تخصیص واقع‌بینانه منابع، و تعهد سرمعلّم دارند.

۲. ستندردهای ساختاری: مربّیان تدریسی (آمادگی، پیش‌رفت، حمایت مستمر، و ارزیابی تکوینی آن‌ها از معلّمان) و آموزش‌های مسلکی موردنظر برای معلّمان جدید را در بر می‌گیرند؛ این ستندردها متمرکز بر خدمات و حمایت‌های عرضه‌شد۱ه برای معلّمان و مربّیان است.

۳. ستندردهای تدریسی: متمرکز بر امور صنف درسی و آموزش شاگردان است. در این ستندردها، دانش، توانایی‌ها، و آمادگی‌هایی مشخص می‌شوند که معلّم باید در خویش ایجاد کند.

با این ستندرد یا معیار ها، در واقع عنصر اصلی برنامه‌های مقدماتی جامع برای معلّمان جدید صاحب زبانی مشترک می‌شوند و به خودی خود موجب پیش‌رفت برنامه شده و میزان مؤثریت آن را می‌سنجد.

ستندردهای برنامه‌های مقدماتی معلّمان جدید

یاد گرفتن چگونگی تدریس روندی است به طول یک عمر که در دوران پیش از ورود به معلّمی شکل می‌گیرد و با ادامه مسلک معلّمی ادامه می‌یابد. هر چند در اکثریت برنامه‌های مقدماتی نورم‌ها، رفتارها، و ستندردهای مسلکی معلّمانی که تازه به این مسلک پیوسته‌اند، از قبل تعیین می‌شوند، برنامه‌هایی مؤثرتر مفیدیت‌های تدریس در صنف را بیشتر کرده و در نتیجه، هم در صنف معلّمان تازه‌کار و هم در صنف معلّمان سابقه کار، موجب بالا رفتن دست-آوردهای آموزشی می‌گردد.

برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) شامل اجزای مانند نصب العین یا دورنمای مطلوب برنامه، حمایت و تعهد سازمانی، مربّی‌گری باکیفیت، ستندردهای مسلکی تدریس، و آموزش معلّم در صنف درسی می‌گردد. برای این که تحقیق تیوریتیکی تبدیل به عمل تدریس گردد و اطمینان حاصل گردد که مهارت‌های تدریسی در تمام طول عمر به رشد خویش ادامه خواهد داد، باید تمامی مؤلفه‌ها یکجا به اجرا گذاشته شوند. شرح آتی اهداف، شاخص‌ها و منابع شواهدی را که می‌توان برای شناسایی هر کدام از مؤلفه‌ها در برنامه‌های مقدماتی مکتب به کار برد، توضیح می‌دهد.

نصب العین / دورنمای مطلوب برنامه

رهبران مکاتب در زمینه تدریس و آموزش نصب العین مشخص و صریحی تعریف می‌کنند که تبدیل به نقطه تمرکز کار در زمینه رشد مسلکی شده، و به این ترتیب برنامه مقدماتی (آمادگی) به معلّمان و شاگردان کمک می‌کند تا این نصب العین را به واقعیت تبدیل کنند. این نصب العین باید شامل تصویری از معلّم موفق هم باشد؛ معلّمی که ظرفیتش در زمینه رهبری از همان لحظه ورود به صنف درسی رو به رشد می‌گذارد.

برنامه‌های مقدماتی جامع دارای هدف واضح و صریحاً–تعریف–شده بوده و برای آموزش، حمایت و تداوم وظیفه توسط توانمندترین افراد مسلکی دارای روندی رسمی می‌باشد. اشتراک در برنامه های مقدماتی جامع برای مدتی دو تا پنج‌ساله ادامه می یابد، و در مراحل بعد از این دوره هم‌چنان به عنوان بخشی از رشد مسلکی ای معلّم ادامه پیدا می‌کند.

برنامه‌های مقدماتی باکیفیت، متشکل از روندی شدیداً سازمان‌یافته و جامعی برای رشد کارمندان بوده، و عناصر متعددی، مانند فعالیت‌های هم‌سوسازی، ورکشاپ‌ها، مشاهدات صنفی، فعالیت‌های حمایت از همکار، برنامه‌های عملی رشد مسلکی ای، و تهیه سوانح می‌باشد.

شرح هدف	شاخص‌های ممکنه	منابع شواهد (منابع دریافت معلومات)
مرام‌نامه برنامه مقدماتی (آمادگی) نصب العین افراد ذی-دخل در مورد برنامه را تأیید کند.	مرام‌نامه به همه افراد ذی‌دخل شرح داده می‌شود و در هر زمانی که لازم بود اصلاح و بازبینی می‌شود.	مرام‌نامه در تمامی موادی که توزیع می-شوند، مشهود است.

برنامه مقدماتی (آمادگی) اهـدافی تعیین مـی‌کنـد کـه متمرکـز بـر تدریس آموزش باشند.	اهداف باید از منظر افراد ذی‌دخـل در برنامه تدوین گردند.	نتایج سروی افراد ذی‌دخـل بایـد میـزان دست‌یابی به اهداف را مشخص کنند.
برنامه مقدماتی (آمادگی) نقش-هـا و مسـئولیت‌هـای همـه اشـتراک‌کننـدگان را تعریـف و مشخص کرده باشد.	نتایج مورد انتظار به وضوح تعریف شده و باید از سوی همه اشتراک-کنندگان برنامه تشریح گردند.	مسئولیت‌ها باید در لایحه وظائف تشریح شـده در گفتگوهـای مـرتبط بـه بـازبینی کارکردها به آن‌ها رسیدگی گردد.
معلّمان جدید و سابقه کار بایـد به عنـوان عضـوی از مکتـب و جامعه احساس اهمّیت کنند.	معلّمان ورزیده‌ای کـه بـه عنـوان مربّی کار مـی‌کننـد بایـد در برابـر ایفای این نقـش معـاش دریافـت کنند. دست‌آوردهای معلّمـان هـم بایـد در محافـل رسـمی و یـا بـه شیوه‌های دیگر رسماً اعلام گردند.	اشـتراک‌کننـدگان بایـد در مجالسـی کـه بـرای تقـدیر از افـراد برگـزار مـی‌شـوند، اشـتراک کننـد. رهبـران مکتـب بایـد در مراوداتی که در سطح ولسوالی دارند و/یـا در جلسات سراسری دست‌آوردهای افـراد را رسماً اعلام کنند.
برنامه مقدماتی (آمادگی) منظماً مورد ارزیابی قرار گیرد.	نتیجه ارزیابی‌ها باید برای تعـین و تعریـف بهبـودی‌هـای برنامـه و استدلال جهت تخصیص مسـتمر منابع مورد استفاده قرار گیرند.	حاضری، ارقام ارزیابی‌ها، و سایر گزارش-های حاکی از تـأثیرات برنامـه از سـروی افراد ذی‌دخل گرفته شوند.

حمایت و تعهد سازمانی

اگر این مؤلفه به خوبی به اجرا گذاشته شود، مکاتب و ولسوالی دارای منابع دقیقی می‌شوند و توجه‌ها بر نیازهای معلّمان متمرکز می‌شود. پیش‌رفت مسلکی ای تبدیل به فرهنگ می‌شود و در سطح ولسوالی و ولایت از آن استقبال می‌شود. سرمعلّم در ایجاد نورم‌ها و تسهیل تعامل بین معلّمانی با تجاربی مختلف، نقش مرکزی بازی می-کنند. او خود در فعالیت‌های برنامه مقدماتی (آمادگی) حضور دارد و در فعالیت‌ها سهم می‌گیرد. این مشارکت به معلّمان اطمینان می‌دهد که به فعالیت‌هایشان ارج گذاشته می‌شود و حمایت مسئولین را با خود دارند.

دارالمعلمین ها و مراکز تربیت معلّم هم در موفقیت معلّمان جدید نقش دارند. وقتی ولسوالی‌های و کالج تربیت همکار باشند، خطوط سنتی‌ایکه آمادگی پیش‌ازخدمات و تمرینات سطح مکتب را از هم جدا می‌کنند، از میان خواهند رفت. روند آمادگی دسته‌جمعی برای همه متخصصان نوکار حمایت‌های یکسانی ارائه می‌کند؛ زیرا به این ترتیب معلّمان کالج‌های تربیت معلّم، مربّیان مکاتب، و کارمندان تدریسی همه با هم و همراه با کسانی که در کالج‌های تربیت معلّم نامزد معلّمی هستند، در عین روند رشد مسلکی ای مشارکت می‌ورزند. تعهدی از این دست که در میان نامزدان هر دو نهاد وجود دارد، آموزش معلم را به اولویتی بزرگ تبدیل می‌کند.

منبع شواهد	شاخص‌های ممکنه	شرح هدف
موارد مربوط به بودجه شامل زمان اضافی و/یا جبران قراردادهای تاریخ‌گذشته می‌شود. گزارش سالانه شامل بازبینی نتیجه برنامه‌ها و اطلاعات مختصری از اشتراک‌کنندگان و حمایت‌کنندگان برنامه می‌شود.	گروه‌های افراد ذی‌دخل منابع پولی و انسانی لازم برای اجرای برنامه را خود تخصیص می‌دهند.	از برنامه‌های مقدماتی جامع، در سراسر ولسوالی حمایت صورت می‌گیرد. گروه‌های مختلفی از افراد ذی‌دخل در تهیه برنامه مشارکت دارند.
گزارش تأثیرات برنامه از مدیریت، کارمندان، و سائر افراد ذی‌دخل در برنامه بستگی به کیفیت شاخص‌ها و ارقام کارکرد شاگردان دارند.	این پلان مشخص می‌کند که چه کسانی مسئولند، چه نتایجی باید حاصل گردند، و شواهد چگونه با افراد ذی‌دخل در برنامه در میان نهاده شود.	برنامه مقدماتی (آمادگی) دارای پلانی برای ارتباطی است که شیوه تأثیرگذاری برنامه بر آموزش شاگردان و ماندگاری استادان را مشخص می‌کند.
مدیران در هفته آغازین مکتب یک روند خوشآمدگویی و دیدار غیررسمی را به اجرا می‌گذارند. ثبت فعالیت‌های مرتبط به پیش‌رفت مسلکی ای استفاده از زمان اضافی و ارقام مشارکت را تعیین می‌کند.	مدیران برای برنامه مقدماتی (آمادگی) منابع پولی و انسانی کافی اختصاص می‌دهد.	برنامه مقدماتی (آمادگی) شامل حمایت تدریسی به موقع و با مدت مناسب برای معلّمان جدید

مربی‌گری یا رهنما باکیفیت

یکی از ترکیبات حیاتی برنامه مقدماتی مؤثر، که بخش یا جنبه مربی‌گری است، نیازمند انتخاب دقیق و محتاطانه، آموزش، و حمایت مستمر از مربّی است. حمایت از معلّمان جدید کاری کاملاً پیچیده و نیازمند تلاش است؛ بنابرین، مربّیان باید معلّمانی سابقه دار باشند که همکاران شان به آن‌ها به دید افرادی محترم و کسانی بشناسند که دارای مهارت‌های افهام و تفهیم خوب هستند. تجربه در زمینه مربّی‌گری، گروه‌های تسهیل‌کننده و سائر فعالیت‌های گروهی هم از علایم موفقیت مربّی‌گری هستند.

مربّیان ایدیالی کیفیات حیاتی‌ای را که باید در نقش خویش از خود بروز دهند، درک می‌کنند و می‌توانند تشخیص دهند که برای رسیدن به موفقیت چگونه باید پیش بروند. برنامه مربی‌گری باید در کنار تمرکز نیازهای فردی معلّمی که تربیت می‌شود، باید بر پیداگوژی مربّی‌گری و شناخت از چگونگی پیش‌رفت معلّمان، ستندردهای مسلکی ای تدریس، و ستراتیژی‌های لازم برای نظارت از صنف درسی و مربّی هم تمرکز داشته باشد.

منبع شواهد	شاخص‌های ممکنه	شرح هدف
ارقام حاضری کارمندان در همه فعالیت‌های مرتبط به رشد مسلکی نگهداری می‌شود.	فرصت‌های پیش‌رفت مسلکی ای در کنار مربّیان و معلّمان جدید برای معلّمان دیگر هم مهیا می‌شود.	فرهنگ مربّی‌گری در سطح مکتب و ولسوالی توسعه می‌یابد.
روندهای مورد تطبیق در مربّی‌گری، جدول زمانی، و معیارهای انتخاب در اختیار همه قرار می‌گیرند. در بازبینی برنامه ارقام مربوط به تطبیق برنامه-های تربیت معلّمان تازه‌کار هم گنجانده می‌شوند.	مدیران معلّمان را تشویق می‌کنند تا با تکیه بر تجربیات، دانش‌شان نسبت به محتوای درس‌ها، و خصوصیات مربی‌گری تبدیل به مربّی شوند.	برنامه مقدماتی معلّمان سابقه کار و دارای کارکرد عالی را به عنوان مربّی انتخاب می‌کند. این انتخاب‌ها به اساس معیارهایی مانند سطح تجربه و تخصص تدریسی صورت می‌گیرد.
ارزیابی نیازمندی‌ها، تشخیص توانایی‌ها، و ارقام ترسیم‌کننده روش‌ها شناسایی می‌شوند. ارقام سروی باید نشان دهد که آیا معیارهای تطابق به کار برده شده‌اند یا نه.	مربّیان و معلّمان مورد تربیت در سطح صنف، نزدیکی فاصله، و/یا تخصص در محتوای درس دارای مشترکات هستند. برای تشخیص اینکه کدام مربّیان به کدام معلّمان اختصاص داده شود، از شاخص-های توانایی و/یا روش استفاده می‌شود.	برنامه مقدماتی برای هر معلّم جدیدی که به دسته کارکنان تدریسی می‌پیوندد یک مربّی توانا اختصاص می‌دهد.
ترتیب برنامه‌های آموزشی، گزارش-های خلاصه از گروه‌های کاری، ثبت تعاملات مربّی–تربیت‌شونده، و تشریح نظریات و پیش‌نهادات همه مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. شواهد شامل جلسات تن‌به‌تن، کنفرانس مشترک مربّی–تربیت‌شونده، تربیت شناختی، سیمینارهای ماهانه، و برنامه‌های رشد مسلکی ای می‌گردند.	مربّی از خود توانایی‌ها و مهارت‌هایی مانند حمایت از معلّمان جدید، تهیه نصاب آموزشی، استراتیژی‌های تدریسی، مدیریت صنف درسی، تمرین انعکاسی و حل مشکلات نشان می‌دهد.	مربّیان در برنامه‌های مقدماتی (آمادگی) مستمر شرکت می‌کنند تا توانایی‌هایی خویش در زمینه مربّی-گری را افزایش دهند.

ستندردهای تدریس مسلکی

ستندردهای تدریس مسلکی ای مجموعه‌ای از انتظارات و زبانی مشترک برای گفتگو در باره بهبودی در تدریس تعریف کرده، به عنوان مبنای تفکر انتقادی عمل کرده، و چیزهایی را مشخص می‌کند که همه معلّمان باید از آن آگاه باشند و برای افزایش سطح آموزش شاگردان قادر به آن باشند. این ستندردها باید به وضاحت تعریف شده و در سراسر مکتب و ولسوالی به عنوان نمونه (الگو، مدل) قرار داده شده باشد.

ارزیابی‌های تکوینی مستمر شامل ارزیابی‌های مشترک، نظارت‌های رسمی و غیررسمی، تحلیل کار شاگردان به اساس ستندردهای محتوایی، و تشریح شواهد رشد مسلکی ای می‌گردد. ابزارهای ارزیابی، فرصت‌های آموزش

مسلکی ، و پروسیجر (پروسه) ارزیابی معلّمانی که با ستندرد بسیار نزدیک هستند، آموزش و رشد معلّمان را در سراسر عمر مسلکی شان جهت‌دهی می‌کند.

منبع شواهد	شاخص‌های ممکنه	شرح هدف
معلّمان دست به تهیه اسناد ارزیابی خویشتن، پلان کاری، و گزارش‌هایی خلاصه از دست-یابی به اهداف خویش می‌زنند. مربّیان از نظارت‌هایی که انجام می‌دهند ارقام تهیه می‌کند و (با اجازه معلّم جدید) روند تربیت را مستند می‌کند. نتایج سروی اشتراک‌کنندگان و ارزیابی تلخیصی ولسوالی با ستندردها هم‌سو می‌گردند.	پروسیجرهای نظارت از صنف درسی و تمرینات تربیتی به اجرا گذاشته می‌شوند. ستندردها به عنوان مبنایی برای برنامه‌ریزی و نقد (تفکر انتقادی) مورد استفاده قرار می‌گیرد. معلّمان برای تهیه برنامه‌های رشد مسلکی ای از ارزیابی خویشتن و تفکر انتقادی استفاده می‌کند.	برنامه مقدماتی (آمادگی) بر روش‌های تدریس معلم اثر مثبتی می‌گذارد. ستندردهای مسلکی ای تدریس از اولین منابعی است که می‌توان برای سنجش کارکرد معلّم به آن رجوع کرد.
در گزارش سالانه برنامه‌های مقدماتی، مصاحبه مدیران، سروی کارمندان، سوانح معلّمان سابقه کار، محصولات (دست-آوردها)، و ارقام مربوط به ماندگاری معلّمان درج می‌شوند.	سیمینارها معلّمان سابقه کار و معلّمان تازه‌کار را سطح متناسب رو در روی هم‌دیگر قرار می‌دهد. جلسات عبارت‌اند از جلسه هم‌سوسازی (پیش از شروع مکتب) و جلسه‌های دیگری که در سراسر سال بعد از دوره‌های مشخصی برگزار می‌گردند.	همه کارمندان به پیشرفتهای مسلکی، که کارکردها را به اساس ستندردهای مسلکی - ای تدریس بهبود می‌بخشند، دست‌رسی دارند.

آموزش معلّم در صنف درسی

معلّم در هنگام انجام وظیفه بهتر از هر جای دیگری یاد می‌گیرد و با دست‌آوردهای شاگردان خویش تشویق می‌شود. تحقیق مستمر از طریق کار در درون صنف با تمرکز بر سطح آموزش شاگردان، بهترین راهی است که معلّم می‌تواند با استفاده از آن توانایی خویش در پاسخ‌دهی به نیازمندی‌های متفاوت و منحصربه‌فرد شاگردان را افزایش داده، و معنی چارچوب‌های متعدد نصاب آموزشی را دریافته و نتایجی را که از سطح آن صنف انتظار می‌رود، درک کند.

تحقیقات از استفاده از تعاملات درون‌صنفی با استفاده از مدل مربّی‌گری-تربیت حمایت می‌کند. در جریان گفتگو و نقد روش‌های تدریسی مؤثر، معلّمان در باره وظیفه خویش بصیرت عمیق‌تری می‌یابند و بهتر از هر شرایطی دیگر قادر می‌شود تا مشکلاتی را که ظهور می‌کنند به تنهایی حل کنند. در عین زمان، مربّیان و معلّمان تازه‌کار باید درک کنند و مطمئن باشند که معلومات که با هم‌دیگر در میان می‌گذارند در ارزیابی‌های مرتبط به انجام وظیفه‌شان استفاده نمی‌شوند.

موضوع سیمینارهای برای معلّمان جدید در جریان سال مشخص می‌شود و با توجه به نیازهای وی انتخاب می‌گردد؛ این موضوع ممکن است شامل مواردی مانند مدیریت صنف درسی، تدریس در شرایط مختلف، همه‌شمولی، تدریس به گویندگان زبان‌های مختلف، ارزیابی، و مجالس با والدین شاگردان گردد.

شرح هدف	شاخص‌های ممکنه	منبع شواهد
در سطح ولسوالی (و در سطح ولایت) این تعهد وجود دارد که باید از معلّمان جدید و سابقه دار حمایت شود. برنامه مقدماتی (آمادگی) به فرد فرد معلّمان در سراسر زندگی مسلکی ای‌شان کمک می‌کند. حمایت‌های درون‌صنفی با توجه به نیازهای تدریسی و هم‌چنان نیازهای اجتماعی-احساسی معلّم موردنظر در نظر گرفته می‌شود.	به هر معلّم جدید یک مربّی اختصاص داده می‌شود؛ معلّم جدید و مربّی‌اش جلسات رسمی و غیر رسمی برگزار می‌کنند تا در باره مسائل مختلفی مانند برنامه‌ریزی، نقد، و حل مشکلات گفتگو کنند. مربّیان مرتباً از معلّمان جدید خویش دیدار کرده و با او وارد گفتگوهایی تربیتی‌ای می‌شود که موجب تعمیق ظرفیت‌هایش در زمینه تحلیل و تصمیم‌گیری گردند. تعاملات مربّی-معلم همیشه محرمانه باقی می‌ماند.	اسناد معلّم جدید-مربّی با ثبت تماس‌های هفتگی، گزارش‌های کوتاه، و نتایج سروی‌ها هم‌سو می‌شوند. اسناد شامل ارقام نظارت از صنف درسی، گزارش‌های خلاصه از پیش و پس از کنفرانس، نتایج تحلیل کار شاگردان، پلان‌های درسی مشترکاً-طرح‌شده، مدخل‌های مجلّات، نتایج سروی معلّم جدید و مربّی، و ثبت کوتاه فعالیت‌های می‌گردد.

سرمعلّمان و مربّیان باید با هم کار کنند و معلّمان را با دقت با شرایط مکتب جدیدشان هم‌سو کرده و آن‌های را در سال اوّل سفرشان راهنمایی و پیش‌رفت مسلکی ای‌شان را در تمام دورهٔ فعالیت مسلکی ای‌شان جهت‌دهی کنند. برنامه‌های مقدماتی جامع به سان عاملی عمل می‌کند که موجب تغییر و بهبودی در مسلکی معلّمی می‌گردند. برنامه مقدماتی، در کنار فضای بازی که به ورود معلّم به سیستم مکتب ارج می‌گذارد، بر توانایی معارف ولسوالی در نگه داشتن توانمندترین معلّمان در این مسلکی و حصول اطمینان از موفقیت‌شان اثری عمیق دارد.

در فصل بعدی، تمرکز بر مربّی‌گری، تربیت، و رابطه دوجانبه معلّم-مربی به هدف بهبود توانایی‌های معلّم و بالا رفتن سطح آموزش شاگردان خواهد بود.

مآخذ

Bartell, C. A. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Brock, B., & Grady, M. (2006).*Developing a teacher induction plan*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Darling-Hammond, Linda (2013)

http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may12/vol69/num08/The-Challenges-of-Supporting-New-Teachers.aspx. accessed Nov. 14, 2013

Lortie, Dan. (1975, 2nd edition, 2002) *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

Moir, E., &Gless, J. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28, 109–114.

Heller, D. A. (2004).*Teachers wanted: Attracting and retaining good teachers*. Alexandria, VA: ASCD.

Rowley, J. B. (1999). The good mentor.*Educational Leadership*, 56, 20–22.

Rowley, J. B. (2006). *Becoming a high performance mentor: A guide to reflection and action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sweeney, B. W. (2008). *Leading the teacher induction and mentoring program*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

فصل پنجم

مربّی‌گری و آماده سازی: نقش‌هایی جدید- اهداف جدید

الف. فرق بین مربّی‌گری و آماده‌سازی در چیست؟
ب. تربیت معلّمان: یکی از نقش‌های مهم سرمعلّم
ج. مربّی معلم چیست؟
د. رهنمودها و نکته‌هایی از کتاب حالات ذهن کوستا و گرامستن (۱۹۹۴) برای معلّمان و مربّیان.

الف. فرق بین مربّی‌گری و آماده‌سازی در چیست؟

هم در مربّی‌گری و هم در آماده‌سازی، هدف نهایی افزایش دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های فرد است، تا او بتواند کارکرد خویش را در زمینه کاری که تربیت یا آماده‌سازی می‌شود بالا ببرد. اما، بهتر است فرق‌هایی را که بین این دو وجود دارند، مشخص کنیم. موضوع مورد بحث ضرورتاً، تفاوت این دو نیست، اما رهبر باید همیشه این توانایی را داشته باشد که تفاوت‌ها را حس کرده و متناسباً پاسخ دهد.

قابل‌درک است که شاید شما مربّی‌گری و آماده‌سازی را شبیه هم تصوّر کنید و حتی فکر کنید که هر دو عین هم-اند. اما، مربّی‌گری و آماده‌سازی عین چیز نیستند. در مکتبی که در صدد بهبود بخشیدن به تدریس استادان خویش است، هم به مربّی‌گری نیاز است و هم به آماده‌سازی.

اولین تفاوت:

آماده سازی کارمحوری است. تمرکز آماده‌سازی بر اموری کاملاً مشخص است؛ مانند مدیریت مؤثرتر زمان و صنف درسی، واضح‌تر حرف زدن، و آموزش برنامه‌ریزی برای درس و اجرای آن برنامه. این امور به فردی نیاز دارد که تخصص‌اش در مورد محتوای درس باشد؛ فردی که بتواند به کسی آماده‌سازی می‌شود یاد دهد که چگونه این مهارت‌ها را در خویش انکشاف دهید.

مربّی‌گری رابطه محوری است. مربّی‌گری در صدد ایجاد فضای مصؤونی است که فرد مورد نظر بتواند در آن هر گونه مشکلی را که بر موفقیت فردی و مسلکی او اثر می‌گذارد، مطرح کند. هرچند ممکن است مبنای چنین رابطه‌ای را اهداف و توانایی‌های آموزشی تشکیل دهد، اما تمرکز این رابطه فراتر از این محدوده می‌رود و چیزهایی مانند ایجاد تعادل میان کار و زندگی، اعتمادبه‌نفس، ادراک خویشتن، و چگونگی تأثیرگذاری امور شخصی بر امور مسلکی را هم شامل می‌شود.

دومین تفاوت:

آماده سازی، روندی کوتاه مدت است. آماده ساز ممکن است مدت کوتاهی، حتی چند جلسه محدود، با فرد مورد نظر کار کند. دوام روند آماده‌سازی تا زمانی است که به آن نیاز باشد؛ یعنی بسته به هدفی است که برای آماده سازی تعیین شده است.

مربّی‌گری درازمدت است. مربّی‌گری، برای اینکه بتواند به کامیابی دست یابد، نیازمند مدتی طولانی است؛ تا طرفین بتوانند هم‌دیگر را خوب بشناسند و فضای قابل‌اعتمادی به وجود آورند که فرد مورد تربیت در آن احساس امنیت کرده و بتواند مسائل واقعی‌ای را که بر موفقیت او اثر می‌گذارند، در چنین فضایی فاش بگوید. اگر بخواهیم رابطهٔ مربی– معلّم موفقانه ایجاد گردد، نیازمند نه تا یک سال وقت خواهیم بود.

سومین تفاوت:

رویکردهای آماده‌سازی تابع کارکردهاست. هدف آماده‌سازی، بهبود کارکرد فرد در وظیفه‌ای است که بدو محوّل کرده‌ایم. این یعنی اینکه هم مهارت‌های کنونی وی را افزایش دهیم و هم در او مهارت‌هایی جدید ایجاد کنیم. وقتی فرد مهارت‌های مورد نظر را کسب کرد، دیگر نیازی به آماده‌سازی نخواهد بود.

رویکردهای مربّی‌گری تابع پیش‌رفت‌هاست. هدف مربّی‌گری آن است که فرد را نه تنها در امور کنونی وظیفه‌اش، بلکه برای آینده هم پیش‌رفت بدهد. همین تفاوت موجب می‌شود نقش سرمعلّم/ناظر هم با نقش مربّی واجد تفاوت گردد. در عین حال، این تفاوت موجب می‌شود بین سرمعلّم و مربّی هم اختلافی به وجود نیاید. ممکن است گاهی سرمعلّم به عنوان آماده‌ساز عمل کند، اما چون لازم است تا از کارکردهای سرمعلّم به عنوان ناظر/ارزیابی‌کننده معلّم هم ارزیابی صورت بگیرد، شاید نتواند در نقش معلّمی خود به عنوان مربّی درازمدت عمل کند.

چهارمین تفاوت:

آماده‌سازی نیازی به طرح ندارد. روند آماده‌سازی را در هر موضوعی می‌توان تقریباً فوراً آغاز کرد. اگر قرار باشد که ولسوالی یا ولایت مکتب موردنظر برای گروهی متشکل از معلّمانی بسیار برنامه آماده‌سازی برپا کند، مطمئناً نیاز است تا ساحات تخصص، متخصصین موردنیاز، و ابزار ارزیابی‌های موردنظر برای برنامه طرّاحی و برنامه‌ریزی گردد. اما برای آماده‌سازی یک فرد، ضرورتاً نیاز به طرّاحی و برنامه‌ریزی درازمدت نیست.

مربّی‌گری نیاز به یک دورهٔ طراحی و برنامه‌ریزی دارد، تا اهداف استراتیژیک تربیت، زمینه‌هایی که در این رابطه باید بر آن تمرکز گردد، مدل‌های مختلف تربیت، و مرکبه‌های مشخصی که به رابطه سمت و سو خواهد بخشید، مخصوصاً روند انتخاب مربّی مناسب همه مشخص گردند.

پنجمین تفاوت:

در آماده‌سازی، مدیر مستقیم فرد آماده‌شونده یکی از مهم‌ترین شرکای عملیات است. او اغلب به آماده‌ساز در زمینه-هایی که فرد نیاز به آماده‌سازی دارد مشاوره می‌دهد. آماده‌ساز از نظریات وی در روند آماده‌سازی استفاده می‌کند.

در مربّی‌گری، سرمعلّم دخالت غیرمستقیم دارد. بین مربّی و سرمعلّم هیچ ارتباطی نیست و در دوران رابطه مربّی-گری، مربّی و سرمعلّم در رابطه به پیش‌رفت‌های معلّم تازه‌کار هیچ سخنی نمی‌گویند؛ هر چند ممکن است گاهی سرمعلّم در رابطه به بهترین شیوه‌های استفاده از رابطه مربّی‌گری به مربّی پیش‌نهادهایی بدهد و یا به کمیته اختصاص مربّی در بارهٔ اصول انتخاب مناسب مربّی نکاتی را توصیه کند. این کمک می‌کند تا امور مربّی‌گری فقط بین مربّی و معلّم محفوظ بماند.

در چه شرایطی باید آماده‌سازی در نظر گرفته شود:

- وقتی ولسوالی، ولایت یا مکتب در تلاش است تا معلّمان یا کارمندان آموزشی خویش را، به شمول مدیران، در زمینه‌های خاصی و با استفاده از ابزارهای مدیریت کارکردهای پیش‌رفت دهد.
- وقتی در سیستم مکتب چند معلّم با استعداد حضور دارند ولی دست‌آوردهای قابل‌انتظار را برآورده نمی‌کنند.
- وقتی یک واحد آموزشی سیستم یا برنامه جدید برپا می‌کند
- وقتی در یک سازمان آموزشی (مانند مکتب) گروه کوچکی (متشکل از پنج تا هشت نفر) حضور دارد که در زمینه خاصی می‌باید توانایی‌هایشان را انکشاف داد.
- وقتی یک مدیر یا رهبر در راستای کسب مهارت جدیدی که او را در اجرای مسئولیت جدیدی کمک می‌کند، نیازمند کمک است.

در چه شرایطی باید برنامه مربّی‌گری در نظر گرفت:

- وقتی یک معلّم جدید یا تازه‌کار در انجام وظایف‌اش دچار سختی است
- وقتی یک معلّم ورزیده در انجام وظایف خویش دچار سختی است، انگیزه‌اش را از دست داده است، و یا باید مهارت‌ها خویش را بالا برده و تقویت کند.
- آماده‌سازی...

> "روندی است که موجب یادگیری و پیش‌رفت می‌شود و در نتیجه کارکردها را بهبود می‌بخشد. آماده‌ساز، برای پیش‌رفت نیاز به دانش دارد و می‌باید روند آماده‌سازی و روش‌های متعدد آن را درک، و مهارت‌ها و ترفندهای مرتبط به زمینه‌ای را که برای آن آماده‌سازی می‌شود، یاد داشته باشد.

تفاوت‌های آماده‌سازی و مربّی‌گری

چنانچه در بالا قابل‌مشاهده است، بین آماده‌سازی و مربّی‌گری مشابهت‌های بسیاری است. مربّی‌گری، مخصوصاً در مفهوم سنتی‌اش، به فرد کمک می‌کند تا مسیری را بپیماید که هم‌کاران سال‌خورده و باتجربه‌اش طی کرده‌اند؛ اکنون این همکاران ورزیده می‌توانند در روند مربّی‌گری دانش و تجربیات خویش را به معلّمی جدید منتقل کنند و دروازۀ فرصت‌هایی را به او نشان دهد که بدون مشورۀ آن‌ها قادر به دست یافتن به آن دروازه‌ها نیست. از سوی دیگر، روند آماده‌سازی روندی است که در آن فرد آماده‌ساز در نقش مسلکی فرد موردنظر تجربه مستقیمی ندارد؛ مگر آنکه آماده‌سازی مختص به مهارت خاصی باشد. بنا بر این، ممکن است آماده‌ساز خودش معلّم نباشد، بلکه کسی باشد که می‌تواند مهارت‌های مربوط به اموری را که فرد در آن‌ها دچار مشکل است، ارزیابی کند.

چون یکی از وظیفه‌های مربّی خوب این است که فرد موردنظر را آماده هم بکند، اغلب این دو وظیفه را با هم اشتباه می‌گیرند.

مربّیان از مهارت‌های آماده‌سازی هم برای خدمت به فرد مورد تربیت استفاده می‌کنند؛ با وجود این در مربّی‌گری وظایف دیگری هم دخیل‌اند. از جمله:

- الگو بودن در نقش مورد نظر – مربّی دقیقاً همان افعالی و رفتاری را از خود به نمایش می‌گذارد که در نوع خود نمونه‌اند.

- مشاوره — ارائه معلومات در باره صنعت، شرکت، یا شغلی که به عقیده مربّی برای فرد موردتربیت مفید تمام می‌شود
- واسطگی — معرّفی فرد به افراد قدرت‌مند، بانفوذ، و یا مفیدی که در صنعت یا سازمان موردنظر حضور دارد
- حمایت —در زمینه وظایف شغلی فرد موردتربیت یا پیش‌رفت شغلی وی، و به هدف رشد و شگوفایی مسلکی او.

مربّیان خوب از روندها و مهارت‌های آماده‌سازی برای کمک به فرد استفاده می‌کند:

- تصویر کلی اهداف شغلی برای وی صریح و روشن است
- کیفیات رهبرانه را در فرد شناسایی کرده و به رشد آن می‌پردازد
- برای تحقق بخشیدن به اهداف مهم درازمدت (برخلاف اهدافی که باید فوراً محقق گردند و بر کارکردهای فرد اثر بگذارند)، ساختارهای هماهنگ ایجاد کرده و در زمینه جواب‌گویی ایجاد می‌کند
- ارزش و نیازمندی‌های خودش را درک می‌کند.
- از بهترین کیفیات و استعدادهای خویش استفاده می‌کند.

آموزش‌دهی مربّیان در زمینه استفاده از روندهای آماده‌سازی، و مهارت‌های آماده‌سازی (که از ترکیب مهارت‌های ارتباطی خالص تشکیل شده و گرایش شدیدی به وظیفه‌محوری دارد) را نمی‌توان دست‌کم گرفت.

تمرکز به روی چه چیزی است؟

برای آماده‌ساز، وظیفه‌ای که هم‌اکنون در دست کار دارد، مهم است. آماده‌ساز باید به اساس پارامترهای مورد توافق (یعنی سطحی که آماده‌ساز متعهد شده است تا فرد را به آن حد پیش‌رفت دهد)، فرد موردنظر را در آموزش نگرش، رفتار و مهارت‌های لازم برای انجام وظیفه‌اش، یاری رساند. بنا بر این، آماده‌سازی دارای تعریف صریحی است و طی مدت‌زمانی مشخص در زمینه مشخصی به اجرا در می‌آید.

تمرکز مربّی بر فرد است و مبحث آن فراتر از امور آماده‌سازی رفته و وارد طیف وسیعی از امور زندگی مسلکی می‌شود. به این معنی که تعامل بین مربّی و فرد مورد تربیت ممکن است فلسفه‌گرایانه‌تر بوده، و بیشتر متمرکز بر طرز برخوردها و رفتارها باشد، نه مهارت خاصی. البته، تربیت هم دارای حوزه تمرکز و مدت‌زمان مشخصی است، اما مبحث گفتگو و کنکاش‌های آن همه ابعاد یک فرد را در نظر می‌گیرد، و نه فقط وظیفه خاصی از او را.

نقش آماده‌ساز این است که زمان‌بندی مشخصی ایجاد کند، کار مورد نظر را به چند بخش کوچکتر قابل‌مدیریت و نیازمند مهارت‌های مشخص تقسیم کند و سپس روش‌های مختلفی را که فرد می‌تواند این مهارت‌ها را کسب کند، به بررسی بگیرد. تحقیقات نشان می‌دهد که تجربیات واقعی، مؤثرترین ابزارهای آموزش است. برنامه‌های آموزشی تنها زمانی کارآمد می‌افتند که افرادی که به تازگی مسئله‌ای را آموخته‌اند به صحنه عمل برگردند و در فضایی مشغول به کار شوند که به اندازه کافی اصلاح شده باشد.

آماده‌سازی مترادف آموزش نیست. آموزش تنها یکی از مؤلفه‌های عمده آماده‌سازی است. طبق تعریف، تربیت را می‌توان خلاصه‌تر در نظر گرفت. و هم‌چنان، تربیت در واقع با پیوند دادن نکته‌های مختلفی به وقوع می‌پیوند که از دهان مربّی شنیده می‌شوند.

تربیت و آماده‌سازی، هر دو، در رهبری مکاتب و سازمان‌ها قابلیت استفاده دارند؛ اما، رهبران باید در آنچه می‌خواهند انجام دهند، آنچه افراد نیازمند آن هستند، و آنچه شرایط تقاضا می‌کند، صراحت بیشتری داشته باشند

ب. تربیت معلّمان: یکی از نقش‌های مهم سرمعلّم

مهم‌ترین نقش سرمعلّم رهبری آموزشی است. اهمیّت کار با معلّمان، یا به عبارهٔ دیگر ایفای نقش مربّی یا آماده‌ساز، هر روز آشکارتر می‌شود. مشخص شده است که یکی از مؤثرترین گزینه‌های پیش‌رفت شغلی افراد بالغ، آماده‌سازی است. اهمّیت ابزار در این است که آماده‌سازی، در حقیقت، صرف هزینه برای سرمایه انسانی و پیش‌رفت سیستماتیک فرد فرد معلّمان و مکتب است.

آماده‌سازی در امر تدریس به معنای چیست؟ آماده‌سازی تدریسی به معلّمان امکان می‌دهد تا هر کدام در نیازهای مشخصی که در کار خویش دارند کمک شوند. مدلی است مبتنی بر این باور که معلّمان، اگر فرصت داشته باشند، می‌توانند نقایص تدریس خودشان را دریافته و راه‌هایی برای تقویت کار خویش بیابند. آماده‌سازان با معلّمان کمک می‌کنند تا حوزه‌های نیازمندی خویش را شناسایی کنند و سپس با آن‌ها کار می‌کنند تا در باره روش کار خویش فکر کرده و آن را تقویت بخشند. از آماده‌سازی می‌توان به عنوان یک استراتیژی بهبودی در سراسر مکتب استفاده کرد. چون تمرکز آماده‌سازی بر هسته معلّمی، یعنی تدریس، می‌باشد موجب می‌شود فرهنگ همکاری به میان آید.

آماده‌ساز و سرمعلّم ارزیابی‌کنند دو نقش متفاوت را به عهده دارند –یکی نقش ارزیابی‌کننده را و دیگری نقش آماده‌سازی را. ارزیابی، امری لازم است؛ اما، مشخص شده است که آماده‌سازی هم از اهمیت بالایی برخوردار می-باشد. سرمعلّم، به جای آنکه نقش متخصص را بازی کند و به معلّم بگوید که چه بکند و چه نکند، به عنوان "سردسته آماده‌سازان" عمل می‌کند و در روندی که معلّمان به عنوان آموزنده در نظر گرفته می‌شوند، مسئولیت همکاری با آن‌ها را به عهده می‌گیرد و آن‌ها را کمک می‌کند تا در بارهٔ روش تدریس خویش فکر کنند و راه‌هایی برای تقویت روش تدریس خویش بیابند. وقتی سرمعلّمان نقش آماده‌ساز را هم به عهده می‌گیرد، مهم است تا نقش‌های دوگانه‌اش، یعنی سرمعلّمی و آماده‌سازی، از هم‌دیگر مجزّا باقی بمانند و محدوده مشخصی ایجاد گردد که چگونگی استفاده از معلومات به‌دست‌آمده از روند آماده‌سازی را تصریح کند.

آماده‌سازی خوب

آماده‌سازی نقشی است که با مقداری تغییرات از نقش‌های سنتی گرفته شده است. نقش اولیه آماده‌ساز این است که سطح شناخت را بالا برده و سؤالاتی بی‌پایان بپرسد. در آماده‌سازی، گوش سپردن، تحقیق در بارهٔ معانی عمیق‌تر مسائل، و قاضیانه نظر نکردن از مهارت‌های مهم است. آماده‌سازی خوب، بر پایه اعتماد بنا می‌شود. آماده‌سازی خوب وقتی قابل‌انجام است که آماده‌ساز فضایی باز، احترام‌آمیز، و جذاب ایجاد کند. آماده‌سازی روندی اجباری نیست. آماده‌سازان خوب دارای چند ویژگی مشترک‌اند: آن‌ها...

- معلّمان را داوطلبانه جذب می‌کند – آماده‌سازی نه مجازات است و نه اجبار. آماده‌سازان خوب فضایی به وجود می‌آورند که معلّمان را با آغوشی گرم فرا بخواند و معلّمان به اختیار خود در آن اشتراک بورزند.
- اهداف شاگردان را مشخّص می‌کند – روی‌کرد بالا به پایین اغلب کارآیی ندارد. آماده‌سازان خوب به معلّمان کمک می‌کند تا اهداف کارشان را مشخص کنند و به آن‌ها در زمینه کسب بهبودی‌های موردنظرشان یاری می‌رساند.

- گوش می‌دهند – در آماده‌سازی، شاید هیچ مهارتی به اندازهٔ توانایی گوش دادن عامدانه و آگاهانه به شرکت‌کنندگان اهمّیت نداشته باشد. آماده‌سازان فضایی می‌سازند که معلّمان در آن احساس راحتی کنند، بتوانند بدون ترس از تنبیه و مجازات مشکلات خویش را صادقانه در میان بگذارند، و کنجکاو و پی‌گیر باشند.
- سؤالات تفکربرانگیر می‌پرسند – آماده‌سازان خوب سوالاتی تفکربرانگیز و بی‌پایانی می‌پرسند که موجب تفکر می‌شوند. آنها دوست دارند تا به جای پاسخ گفتن به سؤالات معلّمان ادراک‌شان را تقویت کنند.
- نظریات خویش را ارائه می‌کنند – آماده‌سازان خوب، نظریات خویش را به روش سنتی ارائه نمی‌کنند. به معلّمان نمی‌گویند که چه بکنند و چه نکنند. برای ارائه نظر، از ارقامی استفاده می‌کنند که از مشاهدات و نظریات داده از سوی معلّم استنباط شده‌اند. نظریات و پیشنهاداتش روشن است و قاضیانه نیست. آماده‌سازان خوب، همیشه حاضرند تا نظریات معلّم را بشنوند.

یک الگوی سه مرحله‌ای برای آماده‌سازی

روند آماده‌سازی، عموماً، از سه مرحله تشکیل می‌شوند–-–برنامه‌ریزی، مشاهده، و تحلیل و تفکر انتقادی. این رویکرد، روندی است تکوینی و بسیار شبیه به معاینات کلینیکی، طوری طراحی شده است که معلّم را به تفکر در باره تدریس خویش وا دارد.

گام اول برنامه‌ریزی: در جریان این مرحله، معلّم و آماده‌ساز با هم دیدار می‌کنند و در بارهٔ روند آماده‌سازی گپ می-زنند، حوزه مورد تمرکز را مشخص می‌کنند تا ارقام آن جمع‌آوری گردد، و مشخص می‌کنند که نظارت در چه مقطعی باید صورت گیرد.

گام دوم نظارت/جمع‌آوری ارقام: در این گام از صنف درسی بازدید شده و ارقام موردنظر جمع‌آوری می‌شود. سپس، با استفاده از این ارقام در بارهٔ حوزه مورد تمرکز (که در مرحله برنامه‌ریزی مشخص شده بود) گفتگو می‌شود.

گام سوم تحلیل و تفکر انتقادی: این فرصتی است برای آماده‌ساز تا با معلّم موردنظر دیدار کرده و در بارهٔ مشاهدات و ارقامی که جمعاوری شده گفتگو کنند. سعی بر آن است که معلّم وارد گفتگویی شود که در آن ارقام و مشاهدات تحلیل شده و در بارهٔ تدریس وی تفکر انتقادی صورت می‌گیرد. این مرحله با توافق بر ادامه کار و گام‌های بعدی به پایان می‌رسد.

شروط موفقیت

- مسلّم فرض کردن تصمیمات نیک
- با معلّم حرف بزنید تا برای کار مورد نظر یک حوزه تمرکز مشخص کند. فرض کنید که معلّم خود می‌توانید روش تدریس خودش را تحلیل کرده و در بارهٔ آن تفکر منتقدانه کند و مواردی را که نیاز به رشد دارند تشخیص دهد.
- سؤالاتی بپرسید که زمینه (شاگردان، محتوای درس، آموزه‌های قبلی)، درس، و فکر معلّم در باره طرح و روش ارائه درس را روشن کند.

- از اوّل در بارۀ کار و نظریات معلّم قضاوت نکنید و همین حالت را تا آخر کار حفظ کنید.
- با توجه و دقت گوش بدهید؛ با کلمات و جملات خویش به معلّم نشان دهید که به حرف‌های او گوش می-دهید و آنچه را می‌گوید درک می‌کنید
- ارقام را از همان حوزه‌هایی جمع‌آوری کنید که با معلّم در بارۀ آن به توافق رسیده‌اید.

آغـاز

آماده‌سازی خوب به فرد کمک می‌کند تا از موقعیتی که در آن قرار دارد به سوی موقعیتی حرکت کند که دلش می-خواهد در آنجا قرار داشته باشد. آماده‌سازی چیزی نیست که بتوان آن را اجباری کرد و یا کسی را دستور به آماده-سازی داد. وقتی رابطه احترام‌آمیز و اعتمادآمیز به میان آمد، سرمعلّمان می‌توانند به صورت مؤثرانه‌ای کار آماده‌سازی را انجام داده و به معلّمان کمک کند تا در بارۀ تدریس خویش فکر کرده و آن را بهبود بخشد.

ج. مربّی گری معلم چیست؟

مربّی‌گری معلّم ممکن است کاری طاقت‌فرسا باشد. از کجا شروع می‌کنید؟ چه استراتیژی‌ها و تجربیاتی را با معلّم موردنظر در میان می‌گذارید؟ از مربّی چه چیزهایی انتظاراتی می‌رود؟ پیش‌بردن صنف خود و در عین حال کمک کردن به معلّمی دیگر در پیش‌برد صنف‌اش کار آسانی نیست.

مربّی معلّم، یا آماده‌ساز معلّم، با ارائه رهنمودهای مستمر در بارۀ بخش‌هایی مانند برنامه‌ریزی درس، مدیریت صنف و سازمان‌دهی صنف به معلمّان جدید کمک می‌کند. معمولاً، مربّیان معلّمان خود هم معلّم هستند و خود نیز در سال اوّل کار خویش با چالش‌هایی که معلّمان جدید با آن‌ها روبرویند، روبرو بوده‌اند.

تربیت معلّمان سال‌اولی کار آسانی نیست، و نیاز به مربّی خاصی دارد.

آموزش مربّی‌گری:

مربّیان معلّمان، پیش از اینکه شروع به مربّی‌گری کنند، باید آموزش‌های گسترده‌ای ببینند. آن‌ها باید با مشکلاتی که معلّمان جدید با آن‌ها روبرو می‌شوند آشنا باشند و بدانند که اگر محصل در دوران پیش از خدمت و معلّمی در سال اولّ خدمت خویش با مشکل روبرو می‌شوند، مخصوصاً در امر مدیریت صنف، چه باید کرد. آنان، هم‌چنان، باید با معلّم جدید یک‌جا کار کنند، و با استفاده از استراتیژی‌های مخصوصی مانند جلسات آمادگی و ترفندهایی که در مجلاّت انتقادی می‌آیند معلّم جدید را در انجام کارشان در صنف یاری رسانند. سپس می‌توانند این مسائل را یکی یکی در جلسات تن‌به‌تن خویش مورد بحث قرار دهند. برعلاوه، مربّیان معلّمان باید آماده باشند که در صورت نیاز، به عنوان آخرین راه حل، خود وارد صنف درسی معلّم شوند.

مربّیان معلّمان باید در بارۀ مراوادات شخصی در این کار چالش‌برانگیز آموزش ببینند. اینکه بخواهیم به معلّمی کمک کنیم تا از صلاحیت و توانایی خویش در بارۀ مدیریت صنف مطمئن گردد، کار سختی است. یاری رساندن به معلّمی که هنوز مطمئن نیست که درس‌های سخت را چگونه آماده کند، مشکل است.

مسئولیت‌های مربّی معلّم جدید:

تربیت معلّم جدید کار سختی است و بسیاری از مربّیان، متأسفانه، مجبورند بیش‌تر از حد معمول کار کنند. در بسیاری از موارد، از مربّیان انتظار می‌رود تا حد امکان خود را در دست‌رس معلّمان جدید خویش قرار دهند، حتی در زمان‌های حساسی مانند ارزیابی‌ها و تدریس به صنف‌های جدید. مسئولیت‌های مربّی معلّم جدید متعدد است، امّا اغلب شامل این موارد می‌گردند:

- گفتگو با معلّم جدید در بارهٔ برنامه‌ریزی درس‌ها و مدیریت صنف
- برگزاری یک جلسه در اوّل سال برای تشریح خواسته‌ها و اهداف
- کمک به آشناسازی معلّم جدید با فضا و شرایط مکتب
- سازمان‌دهی فعّالیت‌ها با معلّمان دیگر
- میانجی‌گری کردن در اختلافاتی که با معلّمان دیگر یا مدیر پیش می‌آیند
- کمک به معلّم جدید در حل مشکلات ناشی از شرایط ناآرام و پراضطراب مکتب

مفیدیت‌های مربّی‌بودن:

انگیزه اغلب معلّمان کارکشته برای مربّی‌گری معلّمان جدید از اینجا ناشی می‌شود که چنین معلّمانی دوست دارند به معلّمان جدید کمک کرده و آن‌ها را با سیستم جدیدی که در پیش‌رو دارند آشنا کنند. بسیاری از معلّمان کهنه‌کار علائم بقاء و زوال را می‌شناسند. اگر بتوانند با دادن درس‌هایی در بارهٔ مقاومت و تفکر انتقادی به معلّم جدیدی کمک کنند که پس از اولین سال معلّمی مسلک خویش را ترک نکنند، احساس خوبی به آن‌ها دست می‌دهند.

مربّی، که خودش نیز معلّم است، در مربّی‌گری تجربیات ارزش‌مندی پشت سر می‌گذارد، مهارت‌های مهم مشاوره را یاد می‌گیرند، مدیریت زمان و اختلاف را می‌آموزند و مهارت‌های رهبری را فرا می‌گیرند. مربّیان از احترام بسیاری برخورداند، و حتی اگر احترامی هم در میان نباشد، بسیاری از معلّمان ارزش مربّیان را می‌دانند و در کمک کردن به معلّمان جدید ارزش بزرگی می‌بینند.

مربّی در اوّل معلّمی می‌کرده است و اکنون کسی است که در دورهٔ پیش از خدمت معلّمان جدید آن‌ها را آماده‌سازی کرده و تربیت می‌کنند. این موجب می‌شود که معلّم جدید در شرایط جدید خودش را سرپا نگهدارد و معلّم به راه-هایی پی ببرد که هرگز در مخیله‌اش نمی‌گنجیده است.

هدف

- بهبود تدریس و آموزش
- جذّاب و ارزش‌مند کردن حرفهٔ تدریس در نظر معلّمان و شاگردان
- تشویق آموزش مستمر
- الهام بخشیدن به مغزهای جوان، تا از همان گام‌های اول زندگی شروع به تفکر کنند، مشاهده کنند، وقایع و ارقام را به خاطر سپرده ثبت کنند، تحلیل کنند و گزارش دهند.
- تشویق معلّمان به کار در زمینه‌های جدید و نوظهور

- یافتن راه‌حل برای مشکلاتی که آموزش–تدریس خوب را تهدید می‌کنند
- تشویق معلّمان به راه‌اندازی تحقیقات عملی و نشر نتایج تحقیقات‌شان

تعریف مربّی معلّم

- به نظر می‌رسد، در عصر حاضر، اصطلاح مربّی‌گری بسته به فردی که به کارش می‌برد، معانی مختلفی داشته باشد. عده‌ای مربّی را نوعی رهبری می‌بینند؛ در حالی که عده‌ای دیگر آن را هنر تبادل دانش، روش آسانی برای مشاوره و یا توانایی برقراری ارتباط با کسانی می‌دانند که در جستجوی فردی توانا هستند و می-خواهند از او یاد بگیرند.
- مربّی کسی است که خود در زمینه خاصی متخصص می‌داند و در تلاش است تا تجربیات خویش را در آن زمینه با دیگران در میان نهد.

نقش

از مربّی معلّم انتظار می‌رود که:

- معلّمانی را که تحت تربیت‌اش قرار دارد با پیشه‌شان آشنا کند
- با قرار دادن معلّم تحت تربیت خود در شرایط آموزشی مختلف استعدادهای درونی وی را پرورش دهد.
- به معلّم تحت تربیت کمک کند تا زمینه‌ها/مهارت‌هایی را که در او نیاز به رشد دارند، شناسایی کند.
- به معلّم تحت تربیت خویش کمک کند تا توانایی‌های لازم برای تعامل موفق را در خود شگوفا کند.

به این ترتیب، مربّی معلم نقش‌های آتی را بازی می‌کند:

۱. تسهیل‌کننده
۲. مشاور
۳. تولیدکننده منابع
۴. همکار/رابط
۵. عامل ترویج تغییرات
۶. منتقد مسلکی
۷. تهیه‌کننده نصاب آموزشی

ورود به حرفهٔ معلّمی هیجان‌انگیز اما طاقت‌فرساست. معلّمان جدید ناگهان در فضایی قرار می‌گیرند که از او انتظارات فراوانی دارند؛ به همین دلیل، لازم است تا از آن‌ها حمایت مسلکی و احساسی صورت گیرد. مربّی می‌تواند این حمایت را به معلّم جدید عرضه کرده و برای او الگو و محرم اسرار باشد. مربّی باید نسبت به پیشه و همکاران خویش دیدگاهی مسلکی و مثبت داشته باشد.

در کنار بازی کردن نقشی الگویی مثبت، فعالیت‌های دیگری هم وجود دارند که معلّم جدید و مربّی باید در جریان سال آن‌ها را انجام دهند:

ارزیابی نیازمندی‌ها:

همه معلّمان جدید در هنگام ورود به مسلک معلّمی دارای مهارت‌ها، توانایی‌ها و انتظارات مختلفی هستند. مربّی، باید مدت‌زمانی را صرف شناخت معلّم تازه‌کار و نتایجی کند که از برنامه مربّی‌گری انتظار می‌رود. عده‌ای از معلّمان دوست روش استفاده مؤثرانه‌تر از گروه‌های آموزشی مشترک را یاد بگیرند، و عده‌ای هم ممکن است در صدد یادگیری انگیزش درونی شاگردان خویش باشند.

گفتگوهای مستمر و منظم:

گفتگوی منظم و مستمر در ایجاد رابطه‌ای اعتمادآمیز و دوستانه اهمّیت فراوانی دارد. این گفتگو معمولاً صبحگاهان پیش از رسیدن شاگردان و یا در پایان روز پس از رفتن آن‌ها از مکتب صورت می‌گیرند و فرصتی است برای گفتگوی غیرقاضیانه در بارهٔ نگرانی‌هایی که ممکن است در معلّم جدید وجود داشته باشد. برعلاوه، اگر مربّی و معلّم جدید هر دو عین صنف و عین مضمون را تدریس می‌کنند، از زمانی که برای این جلسه در نظر گرفته می‌شود، می-توان برای برنامه‌ریزی مشترک هم استفاده کرد.

زمان جلسات منظم:

چگونگی برنامه‌ریزی دیدارهای مربّی و معلّم جدید در ولسوالی‌های مختلف فرق دارد. عده‌ای از مکاتب به معلّمان رخصتی بامعاش می‌دهند، و معلّمان‌شان می‌دهند سالی دو بار، برای مدت‌زمان مشخص، مثلاً نیم روز، جلسه برگزار کنند. عدهٔ دیگری از مکاتب ممکن است برای هر دورهٔ یک جلسه در نظر بگیرند. این زمان، برای مربّی خیلی ارزشمند است؛ از آن جهت که مربّی می‌تواند با استفاده از این مدت‌زمان منابعی را که مکتب برای معلّمان تازه‌کار در نظر گرفته است، مانند منابع سوادآموزی برای برنامه‌های خوانش و یا بسته‌های آموزش مضامین ساینسی، به معلّم جدید نشان دهد.

نظارت مشترک:

- معلّمان معمولاً دودل هستند که آیا به همکار خویش (مربّی یا معلّم تازه‌کار) اجازه بدهند که صنف‌شان را نظارت کنند یا نه. با این همه، نظارت‌هایی از سوی مربّی صورت می‌گیرند، ارزش بالایی دارد. مربّی قادر است در بارهٔ مدیریت صنف، تنظیم صنف یا شیوهٔ استفاده از کارمندان حمایتی به معلّم جدید پیش‌نهاد و مشوره بدهد. هم‌چنان، معلّمان تازه‌کار هم اگر از صنف درسی مربّی خویش نظارت کنند و پروسیجرها و روش تدریس وی را، که معلّم ورزیده‌ای است، به چشم سر ببینید سود فراوانی خواهد برد.
- در مکاتب و صنف‌های درسی افغانستان، ممکن است اگر معلّم در برابر پیش‌نهادات مربّی و آماده‌ساز از خود مقاومت نشان دهد، مسائل جنسیتی برای مربّی مشکلاتی به بار آورد. اگر به مربّی نه به عنوان همکار بلکه به عنوان فردی بلندرتبه‌تر نگاه شود، پذیرش چنین کمک‌ها، برای معلّمان مرد ممکن است سخت‌تر باشد.

تنظیم مشترک اهداف:

تنظیم اهداف می‌تواند معلّم را تشویق به تمرکز بر پیش‌رفت مسلکی و کار در راستای هدفی بکند که دست‌آوردهای آموزشی شاگردان و آموزه‌های مسلکی خودش را بالا می‌برند. مربّی می‌توانی به معلّم کمک کند تا اهدافی

مشخص، قابل دست‌یابی و واقع‌بینانه‌ای برای خویش بگزیند که می‌توان به آسانی آن را سنجید. برعلاوه، مربّی می‌تواند به معلّم تازه‌کار در تعیین مهلت دست‌یابی به اهداف و سودهایی که در صورت دست‌یابی به این اهداف به شاگردانش می‌رسند کمک کند. تنظیم مشترک اهداف، در شرایطی که مربّی و معلّم هر دو در راستای رسیدن به عین اهداف در حرکت باشند، می‌تواند مفیدتر تمام شود؛ زیرا که در این صورت فرصت می‌افتد تا به صورت منظم در بارۀ آن اهداف گفتگو کرده و با هم‌کاری یکدیگر اهداف خویش را اصلاح و تصحیح کنند.

نقد (تفکر انتقادی) مشترک:

نقد (تفکر انتقادی) با تنظیم اهداف شانه به شانه پیش می‌رود. نقد باید به صورت منظم صورت گیرد، و فرصتی به دست دهد تا در بارۀ موفقیت‌های و چالش‌ها گفتگو شود. نقد مشترک با مربّی به معلّم تازه‌کار امکان می‌دهد تا دیدگاه مبصرانه‌ای در باره نقد درست و مفیدیت‌های آن کسب کند.

نیازها و موانع:

وقتی به صورت کلی از نگاه یک ولسوالی به مسئله نگاه شود، عمده‌ترین مانع در برابر ارائه تربیت مؤثر برای معلّمان تازه‌کار مربوط به منابعی می‌شود که به مربّی امکان مشارکت در فعالیت‌های تربیتی را بدهد. در قدم نخست، ولسوالی‌ها و مکاتب در پرداخت معاش اضافی به مربّیان دچار کمبودی می‌شوند. و دوم، اینکه معلّمان ورزیده و مجرّب ممکن است فکر کنند که زمان کافی برای پرداختن به مربّی‌گری در اختیار ندارند. با وجود این ، معلّمان کهنه‌کار بدشان نمی‌آید که به عنوان مربّی دواطلب با معلّمان تازه‌کار همکاری کنند.

با توجه به کمی وقت مدیران، و آموزش‌دیده نبودن مربّیان، کمبود وقت و کارمند هم اغلب به عنوان یکی از چالش‌ها قلم‌داد می‌شود. نبود رهنمود و منابع و مواد دیگر هم اغلب مانع تربیت مؤثرانه می‌گردند.

هم‌چنان، ممکن است مسئله جنسیت یکی از موانع بر سر راه ایجاد رابطۀ مربّی‌گری گردد.

د. رهنمودها و نکته‌هایی از کتاب حالات ذهن کوستاو گرمستون (۱۹۹۴) برای آماده‌سازان و معلّمان

معلّمان، هر قدر هم در شغل‌شان کهنه‌کار و پرسابقه باشند، ممکن است گاهی در حل مشکلات سازمانی، شخصی یا مسلکی با بن‌بست روبر شوند. داشتن مشکل با والدین شاگردان، ناتوانی در کمک به شاگردی خاص، یا روزهای بدی که معلّمی بدترین شغل دنیا به نظر می‌رسند؛ در مقاطعی از سال تعلیمی، این نگرانی‌ها همۀ ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند. شاید بتوانیم از پشت فیلترهای مختلفی در حالات ذهنی‌مان جلو چشم‌مان قرار می‌گیرند، فارغ از مشکلی که سدّ راه‌مان شده است، به قضیه نگاه کنیم و تشخیص بدهیم که چه چیزی موجب می‌شود مشکل موردنظر هرگز حل نشود.

در آتی، شرحی آمده است از پنج حالت ذهن که از سوی کوستا و گرمستون شناسایی شده‌اند و در آماده‌سازی معلّمان به کار برده شده‌اند. این حالات، علاماتی را نشان می‌دهد که آماده‌ساز باید با مشاهده آن‌ها بفهمد که فرد موردنظر نیاز به انتقال از حالت ذهنی حاضر به حالتی دیگر دارد سپس با پرسیدن یکی دو سؤال فرد را به سطح دیگری از تفکر ببرد.

۱. سودمندی: دانستن اینکه فرد ظرفیت ایجاد تغییر را دارد و هم رضایت به ایجاد آن تغییر دارد و هم می‌تواند.

معلّم تازه‌کار اغلب از این می‌ترسد که هیچ‌کدام از کارهایی که انجام می‌دهند درست نباشد. ممکن است اطفال در هنگام تدریس معلّم گپ بزنند، یا بگویند که چیزی را که معلّم در بارهٔ موضوع درس گفته است نمی‌دانند، و یا ممکن است وقتی نمره‌شان کمتر از حد انتظارشان است شکایت بکنند. در چنین شرایطی، ممکن است معلّم تازه‌کار بگوید "نمی‌فهمم که چکار باید بکنم"، " شاگردانم خیلی بی‌انگیزه‌اند"، و یا " نمی‌توانم به این اطفال رسیدگی کنم". معلّمان تازه‌کار اغلب فکر می‌کنند که توان ایجاد تغییر را ندارند، اما آماده‌ساز می‌تواند با پرسیدن چند سؤال آن‌ها را به سوی توانمندی، تغییر رفتار، و یا انتخاب گزینه‌های متفاوت هدایت کند. سؤالاتی مانند "در گذشته چه کارهایی کرده‌ای که به نظر کامیابانه می‌رسیده است؟" یا " مطمئنم وقتی بحث به آن سو کشیده شد چیزهایی زیاد در دلت آمد. به نظرت در آن شرایط چه گزینه‌هایی داشته و چه شد که این گزینه را انتخاب کردی؟" همه پرسش- هایی اند که به معلّم حس توانایی می‌دهد و به او القاء می‌کند که اصل قضیه خود اوست و موجب می‌شود تا معلّم دوباره حس کند که توانایی کار موردنظر را دارد.

۲. انعطاف‌پذیری: دانستن اینکه فرد گزینه‌هایی در اختیار دارد و می‌تواند گزینه‌های جدیدی ایجاد کند و تن به محترم شمردن دیدگاه مختلف در دهد.

ما، همه، در صنف خودمان رئیس و سرکرده‌ایم و گاهی چشم آن را نداریم که کسی را بالاتر از خویش تصوّر کنیم. گاهی اتفاق می‌افتد که معلّمان جدید با خودشان فکر می‌کنند که " من حیران می‌مانم که چطور همه شاگردان این- طوری فکر می‌کنند."، " هر روز یک چیز جدید پیش می‌آید که شاگردان به جای اینکه به نصاب آموزشی من توجه کنند، به آن توجه می‌کنند."، " می‌فهمم که این شاگرد در آموزش مشکل دارد؛ ولی آیا واقعاً لازم است که برای هر کار صنفی وقت اضافی بدهم؟". این جملات علامتی است که آماده‌ساز باید به محض شنیدن آن بداند که باید به آن معلّم کند که قضیه را با عینکی تماشا کند که ارزش انتخاب دیگران را درک کند و استدلال‌هایش را متوجه شود. ما، به عنوان آماده‌ساز، نباید در صدد این باشیم که معلّم را وادار کنیم که قضیه از دیدگاه "درست" ما ببیند؛ بلکه باید سعی‌مان در این باشید که به معلّم بفهمانیم که جز دیدگاه او دیدگاه‌های دیگری هم هستند. سؤالاتی مانند " به نظرت نظر اداره در بارهٔ اینکه شاگردان تصمیم گرفته‌اند وقت صنف را کم کنند و به جایش برای جلسه وقت گذاشته‌اند چه خواهد بود؟" یا "به نظرت شاگردان در بارهٔ این شرایط چه فکر می‌کنند؟" معلّم را به زاویه دیگری می‌کشاند؛ توانایی دیدن قضایا از دیدگاه‌های مختلف همیشه برای حل مؤثرانه یک مشکل مفید است.

۳. چیره‌دستی: تقلای دقت، پاکیزگی و تسلط بر موضوعات. تلاشی برای دقت در روند تفکر انتقادی.

معلّمان جدید در هنگام شروع برنامه جدید خویش در صنفی دیگر دیوانه‌وار به دنبال پاسخ به سؤالات خویش هستند. می‌گویند " من فردا موضوع جدیدی را شروع می‌کنم، اما نمی‌دانم درسم را در چه حوزه‌ای متمرکز کنم" یا "بله، صنف من امروز زودتر از صنف بیرون رفتند. می‌فهمم که هم‌کارانم که در صنف پهلویم خشمگین می‌شوند، ولی من گاهی درس‌ها را زودتر از دیگران خلاص می‌کنم و احمقانه است اگر شاگردانم را وادار کنم که، بیکار، همانجا در صنف بنشینند." این، یکی دیگر از حالات ذهن است که من توصیه می‌کنم آماده‌سازان در مورد آن

محتاطانه رفتار کنند. آماده‌سازان متخصصانی ورزیده هستند و می‌دانند که باید روش کمک به دیگران، بدون دخالت بیجا و نصیحت‌کنندگی، را بلد باشند.

پرسیدن سؤال در بارهٔ مشخص‌بودن کارهای خانگی (" نکات اصلی این بخش کارخانگی چیست؟")، مقدماتی که برای آسان‌سازی کارخانگی و موفقیت شاگردان در انجام آن چیده می‌شوند (" این هفته چه مهارت‌هایی به شاگردان یاد می‌دهی تا در انجام کارخانگی خویش احساس موفقیت کنند؟") و نتیجه درس ("شاگرد از درس امروز چه نتیجه‌ای می‌گیرد؟") موجب می‌شود مسئولیت پاکیزه‌سازی درس به دست خود معلّم بیافتد و آن‌ها را معلّمانی موفق به بار می‌آورد.

۴. <u>خودهوشیاری:</u> نظارت فرد بر مبنای ارزش‌ها، مقاصد، اندیشه‌ها و رفتارهای خودش و تأثیرات آن‌ها.

گاهی معلّمان جدید در صنف بر اوضاع هوشیارند و این ویژگی‌شان هم کاملاً آشکار است. گویی که در پشت‌سر خود هم چشم دارند، وقتی کسی کارخانگی خود را انجام ندهد می‌فهمد، و می‌داند که افراد چه‌هنگام خشم‌گین می-شود و به مرز پرخاش و عصبانیت نزدیک می‌شوند. عده‌ای دیگر در هنگام تشریح درس حواس‌شان کاملاً جمع است و می‌داند که شاگردانش مستقیماً به او نگاه می‌کنند ولی هوش‌شان طرف گپ زدن با رفیق‌اش است و نمی-خواهد استاد متوجه شود که او با گپ زدن صنف را اخلال می‌کند. اما، آن‌عده از معلّمان تازه‌کاری که در این حالت ذهنی قرار دارند و در این مورد نیاز به کمی هشدار دارند جملاتی مانند "اصلاً متوجه نشدم که این ساعت چگونه گذشت. تا چشم را بسته و باز کردم، دیدم یک ساعت گذشته است!"، "عجیب است. من اصلاً متوجه نشدم که تشناب رفتن او این‌قدر طول کشید."، ادا می‌کنند. آماده‌سازان می‌تواند با پرسیدن سؤالاتی به معلّمان جدید کمک کنند که در عالم فکر فرو روند- فکر کنند و موضوعات را بررسی کنند. بخشی از سؤالات کلیدی در این حالت ذهنی عبارت‌اند از "به رویدادهای صنف فکر کن، ببین چه چیزهایی درست انجام شد."، "متوجه شدم که وقتی آن شاگرد آن حرف بی‌ادبانه را زد مکث کردی؛ در آن لحظه به چه فکر می‌کردی؟"، " دفعه بعد چه چیزهایی را متفاوت از این بار انجام خواهی داد؟" اگر آگاه باشید که خودتان کجا هستید و شترهاتان کجا می‌چرد، حتما به عنوان معلّمی تازه‌کار خوب عمل خواهید کرد.

۵. <u>وابستگی متقابل:</u> تلاش برای دست‌یابی به خیر همه و استفاده از منابع گروهی برای مؤثریت شخصی.

در برنامه‌های تربیت معلّم اغلب به ما روش کار با کودکان را یاد می‌دهند، نه کار با بزرگ‌سالان را. بنا بر همین، ما اغلب وقتی به صنف درسی می‌رویم از سائر بخش‌های مکتب خبری نداریم و فقط سلطان بیشه خویشیم. اگر قرار باشد که همکاری‌مان با همکاران مؤثر تمام شود، لازم است تا فراتر از محدوده صنف و مکتب خودمان را نگاه کنیم. وقتی حالت ذهنی فرد چنین می‌شود، ممکن است به آماده‌ساز بگوید که "از من انتقاد می‌کنند که چرا در همه جلسات حاضر نمی‌شوم. کاش می‌دانستند که من وقت ندارم."، یا " احساس می‌کنیم همه این کارها را باید فقط خودم انجام دهم؛ هیچ حمایتی از من نمی‌شود." آماده‌سازان می‌تواند با پرسیدن سؤالاتی مانند "چه باعث شد که وقت خود را بیشتر به برنامه‌ریزی درسی اختصاص دهی و کمتر به جلسات حاضر شوی؟"، یا "چگونه می‌توانی در جلسه دیپارتمنت از دیگران خواستار کمک‌های بیشتری بشوی؟" یکی از شئون عمده مسلکی شدن در معلّمی این

است که ذهنتان را به سیستماتیک فکر کردن عادت دهید و نقش هر کسی را درک کنید. آماده‌سازان می‌توانند با معرّفی دلایل لزوم وابستگی‌های متقابل، همکاری و کارهای سراسری محدوده فکر معلّم جدید را گسترده‌تر کند.

معلّمانی که به تازگی به پیشهٔ آماده‌سازی روی آورده‌اند، به معلّمان جدید کمک می‌کنند که در باره عمل‌کردهای خویش فکر کرده و کارهای خویش را پاکیزه‌تر کنند. چنین آماده‌سازانی باید به دیگران کمک کند تا در بارهٔ شیوه تفکر خویش بهتر و بیشتر فکر کنند، به آن‌ها کمک کنند تا انتخاب‌های مسئولانه بکنند، و سپس در هنگام شروع کار به آنها حمایت برسانند. ما همه در خدمت شاگردان و حرفهٔ خویشیم. چارچوبی که در کتاب حالات ذهن گرمستن و کوستا برای کار و همکاری با معلّمان جدید در راستای خودکفا شدن و تبدیل شدن به معلّمانی مسئولیت‌پذیر آمده است، تنها یکی از چارچوب‌های ممکن است.

مآخذ

Costa, A., and Garmston, R. (1994). Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools. Norwood, Mass.: Christopher-Gordon.

Garmston, R., and Dyer, J. (1999). The Art of Cognitive Coaching. Highlands Ranch, Colorado: Center for Cognitive Coaching.

سایت‌های انترنتی مفید

Instructional Coaching – A Report of the Annenberg Foundation http://annenberginstitute.org/pdf/InstructionalCoaching.pdf This report shares lessons from research on instructional coaching and the components of a successful coaching model.

Institute for Instructional Coaching http://instituteforinstructionalcoaching.org/guide-home After completing a free registration this site offers tools and resources for coaching teachers.

Coaching Teachers: What You Need to Know http://www.edweek.org/tm/articles/2011/02/15/tln_coaching.html This helpful article from Education Week reports on a recent study about coaching teachers. It discusses the benefits of coaching and identifies several important tips for principals.

Mentoring and Coaching – Education Development Center (EDC) http://cse.edc.org/products/teacherleadership/mentoring.asp This site provides useful tools for mentors and coaches.

Coaching Tips from a Former Principal http://www.edutopia.org/how-to-instructional-coaching-tips This article identifies key lessons from a principal who uses instructional coaching to improve her school.

فصل ششم

رهبری روند ایجاد فضای همکارانه در مکتب:

استراتیژی‌هایی برای جوامع آموزشی مسلکی

الف. همکاری رفاقتی، همکاری در تدریس
ب. اجرای روش‌های مطالعهٔ تحقیقاتی در بارهٔ درس‌ها
ج. اجرای تحقیق عملی در صنف و مکتب
د. روش اجرای گروه مطالعه اطفال و برنامه‌های آموزشی انفرادی (Individual Education Plan (IEP برای اطفالی که دارای نیازهای خاص و ناتوانی‌های آموزشی هستند
ه. روش اجرای گروه‌های مطالعه مضامین با تمرکز بر نصاب آموزشی و مشکلات تدریسی در محتوای مضمون
و. دایره‌های آموزش معلّمان - فعالیت‌هایی در ادامه برنامه آموزشی DT − III

الف. همکاری رفاقتی – همکاری در تدریس

ضرب‌المثلی قدیمی است که می‌گویند "از یک دست صدا بر نمی‌خیزد". این به این معنی نیست که تا زمانی که کسی همکاری نداشته باشد که فکرهای خویش را با او بگوید، در حل سؤالات با او همکاری کند، یک گروه فکری ایجاد کند و در آن تبادل افکار کند، نمی‌تواند معلّمی فعّال باشد. یعنی، وقتی دو نفر با هم و در بارهٔ چیزی فکر می‌کنند، بهتر از آن است که هر کدام‌شان به تنهایی فکر کنند.

این ضرب المثل قدیمی در مورد شیوه‌های تدریسی معاصر هم صادق است. شواهد بسیاری است که نشان می‌دهند وقتی دو معلّم بر سر مسائلی که برای تدریس‌شان، برای آموزش شاگردان، باهم کار کنند برای مکتب به عنوان یک اصل مهمّ است، مفیدیت دوچندان دارد. از بهبود کارکرد معلّمان نه تنها شاگردان سود می‌برند، بلکه خود معلّمان هم با این کار رضایت شغلی بیشتری کسب می‌کنند. وقتی معلّمان به صورت گروهی کار کنند، از خود انگیزه و تعهّد قوی‌تری نشان می‌دهند. از خود توانایی برداشتن موانع، توانایی تغییر نشان می‌دهند و جستجوها و تحقیقات بدیعی می‌کنند که منتج به تفکّر خلّاقانه و حل مسائل می‌گردند. وقتی معلّمان در فضایی همکارانه و همگام با دیگران کار می‌کنند، هر کدام از حمایت‌های همکار و رفیق خویش و از این احساس که عضو یک مجتمع هستند، سود می‌برند.

معلّمان در نسل‌هایی گذشته متوالی در صنف خویش مستقلّانه عمل می‌کرده‌اند و نه به مشاهده طرز کار دیگران می‌پرداخته‌اند و نه چیزهایی را که خود می‌دانسته‌اند با دیگران در میان می‌نهاده‌اند. هیچ معلّمی موفقیت‌های خویش را با شاگردان خویش جشن نمی‌گرفتند؛ هیچ کسی معلّمی را در هنگام ارتکاب اشتباه یا رفتار شرم‌آور گیر نمی‌کردند؛ هیچ کسی به آنان کمک نمی‌کرده است تا به صورت عملی در صنف خویش رشد و پیش‌رفت کنند. قرن‌هاست که معلّمان از این تنهایی و تجرد در پشت دروازه‌های صنف خویش رنج می‌برده‌اند.

به خاطر نگرانی‌هایی که در بارۀ مشکلات فراروی معلّمان جدید وجود دارند، دیگر روش "یا غرق شو یا آب‌بازی کن" رسم نیست که معلّمان جدید را بدون هیچ حمایتی به کار بیاندازند به سختی‌هایی که می‌کشند هیچ توجهی نکنند. اکنون پالیسی‌ها فرق کرده است. برنامه‌های آمادگی معلّمان که در فصل قبل گفته شد، از طریق آماده‌سازی، مربّی‌گری، مشارکت کاری رفیقانه، و برنامه‌های مخصوص حمایت از معلّمان تازه‌کار به اجرا در می‌آیند. با این همه، این فقط معلّمان تازه‌کار نیستند که برای حفظ کردن تعهّدات خویش در قبال تدریس و کسب مهارت‌های جدید مطابق به شرایط روز، نیاز به روابط همکارانه، مشارکت با همکاران در کارهای گروهی، و کارهای گروهی رفیقانه داشته باشند. معلّمان تجربه‌کرده و ورزیده هم نیازمند فضای همکارانه و همگانی است. حتی معلّمانی که به نظر معلّمانی عالی و "ارشد" می‌آیند هم اگر از بزرگ‌سالان دیگری که در مکتب حضور دارند دور باشند، نمی‌توانند پیش‌رفت کنند. آن‌ها هم نیاز به مشوره و نظردهی مسلکی دارند.

هم‌چنان همکاری گروهی با معلّمان مجرّبی که در صنف خویش تحت فشار و رو به ناکامی‌اند هم نقش نجات‌بخشی دارد. یک گفته قدیمی است که می‌گوید "درست است که شاید معلّمی سی سال درس داده باشد، امّا هر درس را سالی یک‌بار داده است و این یعنی سی بار درس دادن." به این معنی که گرفتار گذشته‌هاست و بلد است کارها را فقط به یک شکل انجام دهد و بس. اکثر سرمعلّمان و مدیران در کمک به چنین معلّمانی در راستای آوردن تغییراتی که روش تدریس آن‌ها را بهبود بخشد و سطح آموزش معلّمان را بالا ببرد، با مشکلات زیادی روبرینند. با این همه، وقتی طبق فرهنگ مکتب دروازه صنف‌ها به روی دیگران باز باشد، و نظارت از سطح آموزش شاگردان و شیوه تدریس استادان، نه به هدف انتقاد و تنبیه بلکه به هدف همکاری و موفقیت در تدریس، رواج داشته باشد، حتی معلّمانی مانند این‌ها که تجربه‌های بسیاری دارند می‌توانند در کنار کمک به دیگران خود نیز چیزهایی یاد بگیرند.

مقاومت در برابر تغییر همیشه وجود دارد. تغییراتی که در مکاتب اعمال می‌شوند ممکن است هیچ تغییر قابل‌پیش‌بینی و روشنی در پی نداشته باشند. و یا هم ممکن است مکتب رهبری توانا و کارمندان متعهدی داشته باشد که با آوردن تغییر همه چیز مکتب را منقلب کند. تغییرات اغلب به صورت یکباره و تند اتفاق نمی‌افتند؛ بلکه اندک و آهسته می‌آیند و جوانه رشد و خمیرمایه تغییر را شکل داده و آهسته آهسته خمیر را به وجود می‌آورند. فرهنگ دروازه باز و دوری از تجرد و تنهایی معلّمان چه به صورت انقلابی و تند وارد شوند چه به صورت تکاملی و تدریجی، برای معلّمان موفقیت‌هایی ولو اندک در پی خواهد داشت و رضایت و رغبت به همکاری و کار مشترک را اندک اندک بالا خواهد برد.

یکی از نقاط روشنی که می‌توان این تغییرات را از آن‌جا شروع کرد، کار مشترک با معلّمان جدید است؛ یعنی به شیوه‌ای یک معلّم ورزیده و باتجربه با یک معلّم نوکار در یک گروه با هم همکاری کنند. راهی دیگر، تشویق معلّمان به کار مشترک است – اینکه دو معلّم، با آنکه صنف‌هایشان جداست، با هم کار کنند و به صورت خصوصی و بی‌سروصدا در بارۀ مسائل بحث کرده و تلاش کنند مشکلات مشترکی را که در زمینه تدریس دارند، حل کنند.

این گروه‌های دونفری، یا همکاران تدریسی، می‌توانند برنامه‌های مشترک بگیرند، برای درس‌های خویش برنامه‌ریزی مشترک بکنند، و می‌توانند با هدف مشخصی صنف‌های هم‌دیگر را نظارت کرده و بعد از درس با هم در مورد

آن گفتگو کنند. هم‌چنان، می‌توانند از روش تدریس گروهی کار گرفته و صنف‌های خویش را با هم‌دیگر مبادله کنند تا به این ترتیب هر کدام توانایی‌های خویش را به صنف دیگری منقل کرده و هر دو صنف از توانایی‌هایشان بهره-مند گردد. در بعضی از شرایط، می‌توانند صنف‌های خویش را مشترکاً برگزار کنند، و طبق برنامه‌ریزی مشترک قبلی، به مثابه یک "گروه تدریسی" مدت تدریس را بین هم تقسیم کنند.

در همهٔ موارد، این دو معلّم ممکن است دارای روش‌های تدریسی و حتی باورهای مختلفی در بارهٔ روش‌شناسی تدریس باشند؛ اما در گروه نه به عنوان رقیب بلکه به عنوان همکار عمل می‌کنند. آن‌ها برای هم‌دیگر همکارند نه حریف. مشکلاتی را که در تحلیل موفقیت‌ها خویش دارند و اشتباهات احتمالی‌ای را که در تدریس مرتکب می‌شوند، همکارانه به تحلیل می‌گیرند. سؤالات را مشترکاً کنکاش می‌کنند و مشترکانه به این فکر می‌کنند که شاگردان‌شان چگونه یاد می‌گیرند و چگونه برای آموخته‌های خویش شواهد واقعی می‌یابند. روش‌هایی را که در ارزیابی و امتحان سطح آموزش شاگردان خویش به کار می‌برند، و هم‌چنان مشاهدات خویش را از تدریس یکدیگر دارند و تفکراتی را که در بارهٔ تدریس خودشان می‌کنند، با هم در میان می‌گذارند. در این تجربه‌های تدریس گروهی، ضرب‌المَثل "از یک دست صدا نمی‌خیزد" واقعاً معنی می‌شود.

یافتن زمان و میکانیزم لازم برای این کارهای مشترک هم یک چالش است، امّا در اکثریت مکاتب حکایت "رفتن رسیدن است" می‌شود؛ و در اغلب مکاتب، وقتی فعالیت‌های گروهی دیگری که بعداً در این فصل گفته خواهد شد به اجرا در آیند، مشارکت در تدریس مثل آب خوردن آسان می‌شود.

ب. اجرای روش‌های مطالعهٔ تحقیقاتی در بارهٔ درس‌ها

بعضی از مکاتب ممکن است کارمندانی مشتاق و فعّالی داشته باشند که خواهان توسعه الگوی گروه‌های تدریسی باشند و بخواهند این گروها را به مدل وسیع‌تری متشکل از چندین معلّم گسترش دهند و گروه‌های مطالعاتی‌ای تشکیل دهند که بر حل مشکلات مشخصی تمرکز کنند. این مدل در مکاتبی خوب است که همه معلّمان شامل در گروه کارکنان تدریسی به یک اندازه مشتاق فعالیت گروهی باشند و قصد داشته باشند به این طریق پیش‌رفت مکتب را بالا ببرند؛ اما احتمال اینکه همهٔ معلّمان مشتاق این کار باشند، خیلی کم است. با این همه، نباید اجازه داد که چند معلّم محدود دیگران را از عملی کردن رویکردهایی جدید و دسته‌جمعی باز دارند. این مسئله، آن ضرب‌المثل قدیمی دیگری را که می‌گوید "از بهر یک شوم همه شهر روم می‌سوزد" می‌اندازد به یاد شما نمی‌اندازد؟ خب آری. اما، در جایی مثل مکتب شاید بتوان چند معلّم بدخوی، و بدگمان، و جماعت‌گریز را (برای مدّتی) دور زد؛ چون معلّمان دیگر این گروه را به این هدف می‌سازند که نه تنها کار گروهی را تجربه کنند، بلکه مشکلات مهم خودشان را هم حل کنند.

یکی از انواع گروه‌هایی که می‌توان ساخت، به نام گروه "مطالعات تحقیقی در بارهٔ درس‌ها" شناخته می‌شود. با این همه، اجرای این روش سخت و نگه داشتن گروه آن سخت است. این روش، تاریخ‌چه نسبتاً عمیق، و کمی هم کوتاه، در جاپان دارد. مفهوم گروه‌های همکاری دونفره که در ایالات متحده به میان آمد و در آن‌جا به نام T-Groups یاد می‌شد، بعد از جنگ جهانی دوّم به جاپان برده شد و به هدف شکستن سلسله‌مراتب ادارای اداراتی به کار برده شد که

رهبران مستبد داشتند و رهبران‌شان تصمیم‌گیری را فقط حق خودشان می‌دانستند. گروپ های مباحثاتی T-Groups به این هدف به اجرا گذاشته می‌شد که در مباحث مربوط به پالیسی‌های سازمانی مدیران سطح پایین و کارمندان بتوانند نظریات خویش را مساویانه ابراز دارند. جاپانی‌ها اصول T-Groups را گرفتند و آن را تا محدوده‌های بسیار فراتر از دوایر سازمان، من‌جمله در پیش‌رفت مکاتب، گسترش دادند. در عین زمان، امریکایی‌ها برتری خویش را در زمینه استفاده از T-Groups از دست دادند و اینک آن را از طریق مدل مطالعات تحقیقاتی در بارهٔ درس‌ها از جاپانی‌ها یاد می‌گیرند.

یکی از هسته‌های مطالعهٔ درس‌ها در ایالات متحده کالج میلز در ایالت کالیفرنیا است. در آن‌جا، دکتر کاترین لیویس، که پژوهش‌گری برجسته و متخصص روانشناسی رشد است و جاپانی را هم خوب بلد است، سال‌ها با معلّمان جاپانی و گروه‌های مطالعهٔ درس‌ها کار کرده و در ترویج رویکرد مطالعهٔ درس‌ها در امریکای شمالی نقش عمده‌ای داشته است. کتاب وی "آموزش قدم به قدم مطالعهٔ درس: مجتمع‌های آموزشی معلّمان چگونه تدریس خویش را بهبود می‌بخشند" در سراسر جهان خواننده دارد و برای کمک به گروه‌های معلّمان در ایجاد گروه‌های مؤثر مطالعهٔ درس به کار برده می‌شود.

بسیار از گروه‌های تحقیقاتی مطالعهٔ درس به مضامین علوم طبیعی و ریاضی تمرکز می‌کنند. اما ترفندهای تحلیل و گفتگوی مطالعهٔ درس را می‌توان بر همه بخش‌های نصاب آموزش و برنامه‌های مکتب اعمال کرد.

اصول بنیادین در این تحقیقات آن است که همهٔ معلّمان عضو گروه برابرند؛ حتی اگر در عمل و از لحاظ فکری متفاوت باشند. هیچ رویکرد درست یا غلطی در درس‌ها وجود ندارد، اما با نظارت دسته‌جمعی یک درس و گفتگو در بارهٔ آن می‌توان چیزهای بیشتری یاد گرفت. همهٔ نظریات محترم شمرده می‌شوند، اما ارزیابی‌ها آزاد است.

گروه‌های معلّمان با هم کار می‌کنند تا

- در بارهٔ اهدافی که برای آموزش شاگردان و پیش‌رفت درازمدت‌شان دارند فکر کرده، و شکاف‌های بین این اهداف درازمدت و واقعیت‌های کنونی را شناسایی کنند.
- یکی از مسائل موجود در آموزش شاگردان را در نظر گرفته، و در بارهٔ آن مشکل و نصاب آموزشی مرتبط به آن مشکل تحقیق می‌کنند و به صورت دسته‌جمعی یک "درس تحقیقاتی" برنامه‌ریزی می‌کنند تا در بارهٔ تدریس آن مسئله مطالعه کرده و تدریس آن را یاد بگیرند.
- درس تحقیقاتی موردنظر را به پیش می‌برند، و یکی از اعضای گروه درس داده و اعضای دیگر در بارهٔ پیش‌رفت و یادگیری شاگردان معلومات جمع‌آوری می‌کنند.
- معلوماتی را که در جریان تدریس جمع‌آوری شده‌اند با هم‌دیگر در میان گذاشته و در مورد آن‌ها به بحث می‌نشینند؛ سپس از درس، طرح واحد، و تدریس و آموزش نتایج گسترده‌تری استنباط می‌کنند.
- در صورت لزوم، درس را بازبینی می‌کنند، در صنف دیگری تدریس می‌کنند و باز مطالعه کرده و پیش می‌روند.

(لیویس، ۲۰۱۱)

همچنان‌که مطالعهٔ درس معلّمان را گرد آورده و مسائل را با تحقیق حل می‌کند. فرهنگ مکتب هم اندک تغییر شکل می‌دهد. وقتی روش مطالعهٔ درس در فرهنگ مکتب نفوذ کرد، برای معلّمان عادی می‌شود که از هم-دیگر بپرسند که فلان درس چگونه پیش رفته و در آن به چه تغییرهایی نیاز است. در طی زمان، روش مطالعهٔ درس فضای کاری دوستانه‌تری ایجاد می‌کند و در فرهنگ مکتب تغییری بنیادی رونما می‌شود.

در مطالعهٔ درس اصولاً هدف تولید درس نیست. هدف ایجاد دانش، تمایل، رابطه و دریچه‌ای به درون صنف معلّمان است؛ و این همان چیزی است که ما به آن نیاز داریم: بهبود تدریس و تبدیل کردن مکتب به جایی که همهٔ افراد مرتباً یاد بگیرند.

هدف مطالعهٔ درس آن نیست که مهارت‌های معلّمان برجسته را آشکار کند، هدف آن این است که معلّمان همه رشد کنند، روابط بین‌فردی ایجاد شوند، مکتب دارای فرهنگ سراسری شود، و معلّمان عادت کنند که چه به صورت فردی و چه به صورت گروهی همیشه در سعی آن باشند که هر روز کمی بیشتر از پیش رشد کنند. اعضای گروه، به اشتراک‌کنندگان طوری نگاه می‌کند که گویا هر کسی دارای چیزی ارزشمند است و می‌تواند آن را به افراد گروه اعطا کند.

هر گروه در هنگام کار با یکدیگر برای تعاملات خویش مجموعه‌قواعدی ایجاد می‌کنند. مثلاً، یکی از این گروه‌ها بر این قواعد توافق کرده‌اند:

- افراد با توجه کامل و ذهن باز به همدیگر گوش دهند.
- همه در فضا شریک باشند (یعنی هیچ کسی بحث را به دست خود نگیرد؛ همه باید به دیگران هم اجازه حرف زدن بدهند.)
- با تمام وجود در میان جمع حضور داشته باشند (یعنی متمرکز باشند، در حال حاضر سیر کنند، و تمام توجه خویش را به کاری که دارند بسپارند.)
- بر سر کاری که دارند بمانند (یعنی تمرکز خویش را از دست نداده و بر سر موضوع دیگری نپرند)
- وقت‌شناس باشند
- به خود و دیگران با دیدی مثبت نگاه کنند
- همیشه متمرکز بر امور شاگردان باشند (یعنی، هدف تحقیقات مطالعهٔ درس آن است که به شاگرد سود برساند و بنابرین به درس‌ها از دید شاگردان نگاه کنند.)

لیویس می‌گوید:"هر دوره مطالعهٔ درس مانند سنگی است که به دریاچه می‌اندازیم؛ با هر سنگی موجی از تأثیرات بر مکتب، ولسوالی، یا منطقه وارد می‌شود. در طی زمان، این موج‌ها می‌تواند در فرهنگ مکتب، ولسوالی، و یا تمام نظام معارف تغییر ایجاد کند." (لیویس، ۲۰۱۱، صحفه ۱۷)

پروتوکول‌هایی برای آغاز و انجام هر جلسه مطالعهٔ درس

پروتوکول آغاز جلسه:

- نقش اعضای گروه را تعیین کنید (ثبت‌کننده‌ها، معلّم)
- (با تکیه بر قواعدی که بر سر آن‌ها توافق کرده‌اید) برای نظارت یک مقرّره تعیین کنید و سپس مختصراً نظریات خویش را در بارهٔ این مقرّره بیان کنید
- موضوع تحقیقات امسال و نتایجی را که انتظار دارید مرور کنید
- صورت جلسه آخرین نشست را مرور کنید
- صورت جلسه امروز را مرور کرده و بازنگری کنید.

پروتوکول پایان جلسه:

- تصمیمات کلیدی‌ای را که در جریان جلسه گرفته شده‌اند مرور کنید
- بر سر کارهایی که باید تا جلسه بعدی انجام شوند توافق کنید و صورت جلسه نشست بعدی را مشخص نمایید
- بر مقرّره‌ای که برای نظارت امروز در نظر گرفته شده، فکر کنید. به هر عضو اجازه دهید نظریات خویش را در باره چگونگی رعایت مقرّره ارائه کنند

زمان و منابع مورد نظر برای مطالعهٔ درس‌ها:

در یکی از ولسوالی‌ها، تقسیم‌اوقات مطالعهٔ درس بر مبنای اصول زیر ترتیب شده است:

- اگر قرار باشد که مطالعهٔ درس بخشی از فرهنگ مکتب شود و طی مدّتی طولانی به اجرا گذاشته شود، پس زمان آن باید از روز کاری مکتب در نظر گرفته شود. اگر داوطلبان مطالعهٔ درس افرادی با علاقه‌مندی اندک باشند و پس از زمان رسمی مکتب کارها را به عنوان مسئولیت و باری اضافی به پیش ببرند، پس این برنامه هیچ شانسی برای موفقیت نخواهد داشت.
- اختصاص زمان یکی از علامت‌های مهم تعهّد است. وقتی معلّمان ببینند که زمان زیادی به مطالعهٔ درس اختصاص داده شده است، و مدیر هم برای مشارکت در مطالعهٔ درس زمان بگذارد، با اطمینان و نیرومندی زیاد از این روند حمایت خواهند کرد و فعالیت‌ها را تا مدّت زمان طولانی به صورت روزانه پیش خواهند برد.
- وقتی روند مطالعهٔ درس روی دست گرفته می‌شود، باید اختصاص منابع موجود سر از نو صورت بگیرد. در مکتب ما، مطالعهٔ درس متکی بر بودجه اضافی یا استخدام معلّمان جاگزین نیست.
- درس‌های باکیفیت باید در صنف ارائه شوند و معلّمان هم باید در روند مطالعهٔ درس سهیم گردند.

برنامه‌ریزی درس تحقیقاتی نسبت به برنامه‌ریزی درس‌های عادی روزانه نیاز به زمان بیشتری دارد. به همین دلیل است که اکثریت گروه‌های مطالعهٔ درس در طی هر سال فقط دو یا سه دور برنامه مطالعهٔ درس برگزار می‌کنند. در مطالعهٔ درس هدف فقط این نیست که درس تولید شود، بلکه هدف این هم هست که موضوع آن به دقت مورد مطالعه قرار گیرد و فکر شاگردان هم عمیقاً بررسی شود.

پیش‌نهاداتی برای راه‌اندازی گروه‌های مطالعۀ درس

نصاب آموزشی مکتب خویش را با دقت بررسی کنید؛ مخصوصاً مواد درسی حمایتی‌ای را که در راهنمای معلّمان آمده‌اند.

نصاب آموزشی خودتان را با یک نصاب آموزشی دیگر مقایسه کنید بهتر است این نصاب مربوط به کشوری دیگر باشد، تا رویکردهای متفاوت و استفاده‌های متفاوتی که از مواد می‌شوند برای‌تان مشخص شود. اکنون می‌توان با استفاده از انترنت نمونه‌های بسیار متفاوت و متعددی ازین نصاب‌های آموزشی یافت.

با افراد دانسته‌ای که از خارج از مکتب‌تان هستند؛ مثلاً با متخصصان مواد درسی ولسوالی، ولایت، ریاست تربیۀ معلّم، و مراکز تربیۀ معلم. به دنبال درس‌ها و رویکردهای مشابهی باشید که در بارۀ مفاهیم اساسی درس هستند و باید در نمونه‌های مطالعه درس یاد گرفته شوند. این کار را اغلب می‌توان بدون هیچ خرجی انجام داد.

با تحقیقاتی آشنا شوید که در بارۀ موضوع مورد بحث انجام شده‌اند؛ مثلاً تدریس یک مفهوم ریاضیکی یا علوم طبیعی، یا معرّفی مهارت‌های خوانشی زبانی مشخص.

افراد دانسته‌ای که از خارج مکتب از شما هستند، و وب‌سایت‌های مخصوص معلّمان می‌توانند منابع بسیار مهمی برای کسب معلومات مبتنی بر تحقیقات باشند.

این منابع معلوماتی، و ویدیوهای مربوط به آن‌ها باید در دسترس همۀ اعضای گروه مطالعۀ درس قرار داده شوند و اگر با موضوع ربطی داشتند باید در موردشان بحث شود.

این رویکرد موجب شکل‌گیری خرد جمعی گروه می‌گردد.

وقتی موضوع تحقیقات مشخص شد و اعضای گروه نصاب آموزشی و مواد درسی مربوط به موضوع را مرور کردند، آماده تشکیل‌دهی برنامه تدریس و آموزش خواهند شد. این همان برنامه‌ای است که برای تدریس، نظارت، و گفتگو و تحقیق بر مبنای آن انجام داده خواهد شد. درسی که هدف تحقیقات می‌شود، نباید از درس‌هایی باشد که معلّمان در ذهن دارند و می‌خواهند تدریس‌اش کنند و در باره‌اش نیاز به نظریات دیگران دارند. این درس باید به دست گروه و با توجه استراتیژی-هایی تعیین شود که گروه طرح کرده‌اند. سپس، یکی از اعضای گروه داوطلب تدریس اولین دوره آزمایش آن درس خواهد شد و سائر اعضای گروه او را نظارت کرده و یادداشت‌های مشاهده وی دقیقی از شاگردان و معلّمان خواهند گرفت. اغلب، این درس فیلمبرداری می‌شود در هنگام بحث بخشی از آن و یا کلّ آن نمایش داده می‌شود.

در هنگام مرور درس باید به اعضای گروه گوش‌زد شود که نباید درس را باریک‌بینانه و دقیق مورد بررسی قرار دهند. این درس برای آن نیست که از معلّم انتقاد شود، برای آن است که اعضای گروه بتواند در بارۀ چگونگی آموزش مفاهیم توسط شاگردان بصیرت و دانش پیدا کنند. تسلسل مفاهیم درس و فعالیت‌های شاگردان، شواهد محکم در بارۀ دانش قبلی، جمله‌بندی سؤالات، نوعیت سؤالات و جواب‌ها و مسائل ضمنی‌ای که از سوی شاگردان ارائه می‌شوند، استفاده از ابزارهای دستکاری مفاهیم و مؤثریت گرافیک‌های سازمان‌دهنده (تصویرها و نقشه‌ها)، شیوه‌های سازمان‌دهی شاگردان در صنف و گروه‌های صنفی، شواهد درک شاگردان از مفهوم- همه بخش‌هایی از درس هستند که می‌توان در باره‌شان بحث کرد و مرورشان نمود.

معلّمی که داوطلب ارائه درس می‌شود "سردمزاجانه" به صنف نمی‌رود و هر درسی را که دل خودش خواست ارائه نمی‌کند؛ بلکه باید سعی کند همان درسی را ارائه کند که توسط گروه طرح شده (با در نظرداشت این فصل).

اغلب، معلّمان فکر می‌کنند که تمرکز مطالعۀ درس فقط بر یک درس واحد است؛ در حالیکه برعکس، تمرکز مطالعۀ درس بر مبحث درس‌ها است ولی معمولاً فقط یکی از درس‌های مربوط به آن مبحث مورد نظارت و تحلیل قرار می‌گیرد. این یک درس، امّا، باید طوری باشد که جریان سراسر واحد مفهومی را به صورت منسجم، با مفاهیم و عناوین پی در پی آن مطرح کند.

مسئولیت‌های ناظر - گروه مطالعۀ درس

در هنگام نظارت، یکی از اعضای گروه درس را ارائه و رسیدگی می‌کند، و اعضای دیگر باید رهنمود زیر را پیروی کنند. (این رهنمودها بر همه ناظران، سرپرستان، و مهمانان/بازدیدکنندگان مفید است و همه می‌توانند آن را در هنگام نظارت در نظر بگیرند)

۱. به فضای صنف احترام بگذارید؛ مثلاً: تلفن‌های خود را بی‌صدا کنید، از گفتگوهای پنهانی و موازی با درس خودداری کنید، به موقع خود را به صنف برسانید و تا پایان درس در صنف بمانید.
۲. به شاگردان کمک نکنید، در جریان طبیعی درس دخالت نکنید. مثلاً، متوجه باشید که وقتی شاگردان باید به تخته نگاه کنند، راه چشم شاگردان را نگیرید.
۳. معلوماتی را که گروه برنامه‌ریزی درس ازتان خواسته است، جمع‌آوری کنید، و یا به نکات قابل توجهی که در برنامه تدریس نهان‌اند تمرکز کنید. درس را از اوّل تا آخر بخوانید تا آماده باشید.
۴. تمرکز بر یک شاگرد (یا دو شاگرد) در سراسر جریان درس موجب خواهد شد بفهمید که شاگرد درک خویش از درس را چگونه تکمیل می‌کند.
۵. اگر گروه مطالعۀ درس موافق باشند، هیچ مشکلی ندارد که اگر در آخر درس از شاگردان سؤالاتی بپرسید که موضوعات را برای‌تان روشن می‌کنند.

انجام گفتگوهای پس از درس

- قوانینی را که قبلاً اعضای گروه در بارۀ شرایط بحث تصویب کرده‌اند اعلام یا مرور کنید
- برای جلسه بحث یک رئیس تعیین کنید تا بتواند زمان را صرفه‌جویی کرده و بحث را کارگردانی کند. پیش از پیش در بارۀ چگونگی رسیدگی گرداننده به نظریات بی‌مورد و طولانی به توافق برسید.
- برای جمع‌آوری و ارائه معلومات و ارقام نظارتی برنامه‌ای داشته باشید و سعی کنید همه اعضای گروه آن را درک کند؛ با این کار گفتگوی‌تان پرثمر خواهد شد.
- از "خوش‌گویی" و "حمله بر نقاط ضعف" خودداری کنید. همۀمان کسانی را می‌شناسیم که همیشه از این کارها می‌کنند. خوش‌گویی یعنی اینکه فقط چیزهایی را به آدم بگویند که به نظرشان خوش داریم بشنویم – یعنی چیزهای خوب را. حمله بر نقاط ضعف یعنی این که فرد برای نشان دادن هوشمندی و هوشیاری خودش سعی کند دیگران را خُرد کند و به باد انتقاد بگیرد. با این همه، اختلاف و گوناگونی در نظریات هم دارای ارزش والایی است. ولی آنچه مهم است این است که چقدر با ظرافت و هوشمندی از آن استفاده می‌توانیم کرد.

مراحل بحث

۱. اوّل به معلّمی که درس را ارائه کرده است فرصت دهید تا اهداف درس را بگوید و شرح دهد که درس در نظر او چگونه ارائه شده است؛ بگذارید سختی‌ها و نکات تعجب انگیز را بگوید، و جریان را از نظر خودش تشریح کند (پنج دقیقه یا کمتر)

۲. معلومات ضمنی از اعضای گروه. اعضای گروه اهداف خویش را مرور می‌کنند، دلایل انتخاب این درس را از نظر خودشان بیان می‌کنند، تصویر کلّی واحدی را که درس مربوط آن است شرح می‌دهند، و چگونگی طرح-ریزی برنامه را می‌گویند.

۳. ارائه و گفتگو در بارهٔ ارقام و معلوماتی که ناظران گرفته‌اند. در نهایت، سؤالات بر این متمرکز می‌شود که "ارقام و معلومات در بارهٔ فکر و سطح آموزش شاگردان، در بارهٔ شیوه طرح‌ریزی درس، و اهداف‌مان به ما چه می‌گویند؟"

۴. بحث‌های عمومی. نه بحثی آزاد که بتوان در بارهٔ همه چیزها حرف زد؛ بلکه بحث در بارهٔ موضوع مشخص و کلیدی. اعضا می‌توانند نظریات حساسیت‌برانگیز را بعداً به صورت خصوصی ارائه کنند.

۵. تحلیل‌گران خارج از گروه (اختیاری). اگر کسی از بیرون از گروه دعوت به نظارت شده است، می‌تواند اکنون به گفتگوها بپیوندد.

۶. سپاسگزاری. از معلّمی که درس را ارائه کرده است، از برنامه‌ریزان، و از حاضران به خاطر کاری که در راستای بهبود تدریس کرده‌اند، حتماً تشکر کنید. این تجربه آموزشی را برای آن‌هایی که در آن شرکت داشته‌اند تبریک بگویید.

۷. تاریخ و ساعتی برای گام‌های بعدی تعیین کنید... برای بازنگری درس‌ها، تدریس دوباره، یا تحقیقات بیشتر و مستندسازی مرور گفتگوها.

لیویس از قول یکی از اشتراک‌کنندگان گروه‌های جاپانی مطالعهٔ درس نقلی قولی دارد که جمله‌اش در نظر معلّمان افغانستانی و همهٔ معلّمان جهان آشناست. (لیویس، ۲۰۱۱، صفحه ۹۳)

"تا سی سال قبل، شاگردان جاپانی ساکت می‌نشستند و به هر چیزی که استادشان می‌گفتند گوش می‌دادند و سخت تلاش می‌کردند تا چیزی را که استاد گفته است یاد بگیرند. امّا، شاگردان امروزی متفاوت از سال‌های قبل است. این شاگردان به تلویزیون و بازی‌های ویدیویی عادت دارند. محدوده توجه‌شان خیلی گسترده نیست. دیگر معلّم در جاپان از آن منزلت والا برخوردار نیست. پس ما باید سخت تلاش کنیم که شاگردان را به علوم طبیعی و مضامین دیگر علاقه‌مند کنیم. علاقه‌مندی‌های درونی شاگردان به خاطر این نیست که ما به ایشان بگوییم که باید علاقه‌مند باشند. پس ما باید درس‌ها را بسیار خوب طرح‌ریزی کنیم؛ تا شاگردان خودشان خواستار آموزش علوم طبیعی شوند، خودشان به دنبال حلّ سؤالات خویش بر آیند."

ج. اجرای تحقیق عملی در صنف و مکتب

تحقیقات مطالعۀ درس نوعی تحقیق عملی است؛ هر چند دارای رویکردهای خاص خودش هست، اهدافی مشخص و متمرکز بر آموزش شاگردان و می‌خواهد با طرح دقیق درس‌ها، بازنگری و تحلیل به نتیجه برسد. در تحقیقات مطالعۀ درس، اهمّیت خود روند بیشتر از تولید درسی خوب است، و روند کار اغلب محدود به معلّمانی از مضمون-های مشابه می‌شود.

می‌شود تحقیقات مطالعۀ درس را هم تحقیقات عملی خواند؛ اما ممکن است معلّمان به انواع دیگری از تحقیقات عملی هم علاقه‌مند باشند و شاید هم برای سراسر مجتمع آموزشی مکتب ارزش داشته باشد.

تحقیقات عملی هم می‌تواند به صورت انفرادی به دست یک معلّم و هم به صورت گروهی به دست چندین معلّمی که همه علاقه‌مند مطالعه یا یافتن راه‌حل مسئله مشترکی هستند انجام شود. تحقیقات عملی‌ای که معلّمان انجام می‌دهند با تحقیقات علمی و اکادمیک دارای تفاوت‌های متعددی است. معلّمان به دنبال حلّ مسئله‌ای هستند که دارای اهمّیت فوری و عملی هستند و ممکن است دارای فرضیه‌ای نباشد که به دنبال آزمایش‌اش باشیم، دارای زمینه‌ها و آثار مطالعات خاصی نباشند تا مرورشان کنیم، و یا شاید در پایان دارای محصولی نباشند که بخواهیم آن را در همه مکاتب دیگر تعمیم دهیم و یا به صورت مقاله‌ای چاپ‌شان کنیم. تحقیقات عملی معلّمان حتی ممکن است در جمع‌آوری معلومات، یا شواهدی که تحلیل می‌کنند و در صددند از آن‌ها راه‌حل مسئله‌ای را به دست آرند، هم دچار افت‌وخیز باشند. هرچند معمولاً پروژه‌های تحقیقات عملی صنفی حتماً دارای ابعاد کمّی هستند، ممکن است به شدّت توصیفی و کیفی هم باشند.

مسئله موردنظر ممکن است برای صنف، یعنی شاگردانی که در صنف موردنظر حضور دارند، اهمّیت مستقیمی داشته باشد؛ و یا هم ممکن است دامنه تأثیرات‌اش همه مکتب را فرا بگیرد. مثلاً، ممکن است معلّمی الگوهایی از غیرحاضری را در صنف مطالعه کرده و آن را با دست‌آوردها یا نتایج امتحانات شاگردان مقایسه کند؛ یا، ممکن است گروهی از معلّمان و مدیر تصمیم بگیرند الگوهای غیرحاضری شاگردان را در سراسر مکتب (و حتی غیرحاضری شاگردان سال‌های گذشته) مورد مطالعه قرار دهند و ابزار تحقیقاتی‌ای بسازند برای تحلیل عوامل غیرحاضری از روی معلومات عملی. ممکن است بخواهند همزمان با استفاده از این دیتا، استراتیژی‌های برای حل این معضل به اجرا گذاشته، ارقام میزان تأثیرات این استراتیژی را جمع‌آوری کرده و مطالعات تحقیقات عملی خویش را ادامه دهند.

مسلماً، گروهی از معلّمان هم می‌توانند به صورت دسته‌جمعی تحقیقات عملی بکنند. از سوی دیگر، وقتی این تحقیقات به صورت گروهی انجام شوند برای مکتب، و جوامع گسترده‌تر معلّمان معتبرتر و معنی‌دار به نظر می‌آیند.

د. روش اجرای گروه مطالعه اطفال و برنامه‌های آموزشی انفرادی(IEP) Individual Education Plan برای اطفالی که دارای نیازهای خاص و ناتوانی‌های آموزشی هستند

این گونه کار گروهی که به دست معلّمان و دیگران انجام می‌شوند، رویکردی است گروهی به هدف رسیدگی به نگرانی‌های موجود در زمینه شاگردانی خاص، نه دربارۀ مبحثی از نصاب آموزشی و نه دربارۀ روش‌های تدریس. این

مطالعات متمرکز بر آموزش شاگردانی است که نیازمندی‌های خاصی دارند. این نیازها ممکن است ناشی از معلولیت‌های دائمی باشند و یا نتیجه مشکلات کوتاه‌مدت و قابل‌علاجی که بر آموزش وی اثر دارند. ممکن است، اکادمیک، فزیکی، اجتماعی، احساسی، فرهنگی و یا مربوط به خانواده باشد.

اگر معلولیت شاگرد قابل‌تشخیص و قابل‌علاج باشد، روال کنونی در نهادهای تعلیم این است که بزرگ‌سالانی را که بیشترین دخالت را در زندگی و آموزش شاگرد دارند، گرد هم می‌آورند تا برای وی پروسیجر و امکاناتی فراهم کنند که شاگرد را کمک کند آموزش خود (مکتب خویش) را موفقانه ادامه دهد. این گروه عبارت خواهند بود از همه کسانی که در حال حاضر به شاگرد درس می‌دهند، همه معلّمان در دسترسی که در بخش آموزش به کودکانی دارای نیازمندی-های خاص، معلول و معیوب تخصص دارند. مدیر مکتب و والدین شاگرد هم در این گروه مطالعاتی جا داده می‌شوند.

انتظاری که از این گروه می‌رود این است که مشکلات موجود را صراحتاً بیان کنند و برنامه عملی‌ای برای منفعت-رسانی به شاگرد تهیه کنند. به این برنامه اغلب برنامه آموزش شخصی Individual Education Plan (IEP) می‌گویند. در این برنامه، ممکن است اهداف درازمدت هم به نوشته در آیند، امّا قابل‌توجه‌تر و مهم‌تر است همانا اهداف مشخص و کوتاه‌مدت است. این اهداف ممکن است هم برای معلّم باشند و هم برای شاگرد. در تدوین این اهداف ممکن است از والدین شاگرد تعهّد گرفته شود که استراتیژی‌هایی به کار ببرند که شاگرد بتواند بر اهداف آموزشی درازمدت خویش موفقانه دست یابند. در این سند همه کسانی که به عنوان عضو در گروه تدوین برنامه آموزشی شخصی شاگرد مشارکت داشته‌اند امضا می‌کنند و به همه اعضا، از جمله معلّم شاگرد، یک کاپی از برنامه داده می‌شود. یک کاپی دیگر هم در دوسیه شخصی شاگرد نهاده خواهد شد. در هر کدام از جلساتی که برگزار می-شوند، تاریخی هم برای جلسه بعدی مرور (و شاید بازنگری) برنامه آموزشی شخصی شاگرد تعیین خواهد شد.

چنین همکاری‌ای بین معلّمان، والدین و حتی خود شاگرد برای مشخص‌سازی، و محدود کردن، دست‌آوردهای آموزشی‌ای که برای طفل اولویت دارد خیلی ارزشمند است.

این همکاری موجب خواهد شد معلّمان انتظارت خویش از شاگرد را روشن کنند، و به آن‌ها کمک خواهد کرد که برای آسانی آموزش برای شاگرد استراتیژی‌های مناسبی در پیش گیرند. این همکاری، هم‌چنان، موجب خواهد شد پذیرش مسئولیت پیش‌رفت کافی و قناعت‌بخش شاگردان و طرّاحی تجارت آموزشی برای آن‌ها توسعه و رواج یابد. این کار، همچنان، موجب خواهد شد سطح آگاهی‌ها در مورد لوازم ایجاد فضایی سالم برای شاگرد، فضایی که شاگرد بتواند در آن به موفقیت‌های اکادمیک، اجتماعی، و احساس دست یابد، بالا برود.

مطالعهٔ شاگردان به هدف حل مسائل عمومی‌تر

ممکن است معلّمان تصمیم بگیرند برعلاوه همکاری در بارهٔ شاگردان معلول و معیوب، در زمینه مطالعه شاگردانی با ویژگی‌های جز ویژگی‌هایی که شاگردان را از یادگیری باز می‌دارند هم همکاری داشته باشند. مثلاً، ممکن است شاگردی سست، افسرده، عقب‌مانده، عموماً بی‌انگیزه و ناشاد و یا بی‌توجه به اجتماع به نظر آید. ممکن است این وضع برای شاگردی کاملاً جدید باشد و او در گذشته هیچ کدام از این ویژگی‌ها را از خود نشان نداده باشد. از سوی، هم ممکن است این رفتار همیشگی و دیرینهٔ وی بوده باشد. شاگردانی که از آموزش لذّت نمی‌برند نیاز به کمک

دارند - - - ممکن است به شرایط، یا روش‌های یادگیری متفاوتی نیاز داشته باشند، و یا ممکن است لازم باشد به شیوهٔ دیگری در آموزشش دخالت کرد. شاگردانی که در صنف یا مکتب سرکش، بیش‌ازاندازه فعّال، یا اخلال‌گر و یا هم با انگیزه‌های آنی دست به کاری می‌زنند، هم می‌توانند هدف خوبی برای مطالعهٔ گروه‌های مطالعه شاگرد باشند. برعلاوه، ممکن است مشکلات رفتاری دیگری وجود داشته باشد که معلّم بخواهد آن را با همکاران خویش در میان بگذارد و آن را با هم حلّ کنند؛ مثلاً: شاگردانی که بیش از حد وابسته به معلّم‌اند، و همواره کارهای خویش را نیازمند تأیید معلّم می‌دانند.

پیروی از قوانین اخلاق، و خودداری از گفتگو در بارهٔ اطفال در بیرون گروه مطالعاتی به شیوه‌ای که حقوق یا حریم او را نقض کرده و اسرار خصوصی وی را فاش کند، برای هر گروه مطالعه کودکان مهّم است. این گروه‌های مطالعات با مجالس غیبت‌گویی و قصه‌بافی‌ای که ممکن است در تفریح یا هنگام خوردن نان چاشت گرم شوند، فرق دارد. این گروه-ها جداً و مستمراً بر رفاه و خیر شاگردان و حفاظت از آن‌ها متمرکز است. والدین شاگرد باید از کارهای این گروه آگاه باشند و به شاگرد کمک کنند؛ هرچند خودشان عضو معلّمانی نیستند که گروه را تشکیل داده‌اند.

گروه مطالعات اطفال می‌تواند باید به جای قضاوت سطحی با هم‌دیگر کار کرده و به کسب معلومات در بارهٔ رفتارهای گذشته شاگرد از معلّم سابق و والدین بپردازند؛ ارقام و معلومات معلّم کنونی‌اش را که خود وی هم باید عضوی از گروه باشد، بگیرند و روش‌هایی ایجاد کنند که با استفاده از آن بتوان به صورت منظم شاگرد را مورد نظارت قرار داده، رفتارهایش را تشخیص داده، تغییرات را در طی زمان تعقیب کرده و روند مطالعه را طبق نتایج جهت‌دهی کنند. گروه مطالعهٔ طفل تمرکز خویش را بر دوره‌ای نسبتاً طولانی از زمان، مثلاً نیم سال، معطوف کرده و نتایج را متناوباً تعقیب می‌کنند. شاید هم ممکن است این مطالعه از فعالیت‌هایی باشد که گروه آن را تا سال بعد هم ادامه دهد.

۵. روش اجرای گروه‌های مطالعه مضامین با تمرکز بر نصاب آموزشی و مشـــکلات تدریســـی در محتوای مضمون

ممکن است معمول‌ترین و ساده‌ترین همکاری معلّمان همکاری در گروه‌های مطالعهٔ مضامین باشد. نقصی در این گروه‌ها وجود دارد؛ و آن اینکه ممکن است این گروه‌ها معلّمان را از معلّمانی که در گروه‌های مطالعه بر مضامین دیگر فعالیت می‌کنند جدا کند، و مسوولیت خود را در قبال مکتب به صفت یک مجتمع آموزشی بزرگ و کلی درک نکند.

با این همه، مفیدیت این گروه‌ها در آن است که می‌توانند در چگونگی تدریس معلّم، چگونگی آموزش شاگردان، و بازنگری نصاب آموزشی و آوردن تغییراتی چشم‌گیر در دانشی که در بارهٔ آن مضمون وجود دارد، تفاوتی چشم‌گیر ایجاد کنند.

این گروه‌های مطالعاتی نباید در سراسر مکتب از یک نوع باشند، بلکه باید سعی شود گروه‌های مطالعاتی متنوعی در مکتب ایجاد گردد. گروه‌های مطالعهٔ مضمون هم می‌توانند از استراتیژی‌هایی که برای تحقیقات عملی و تحقیقات مطالعهٔ درس پیشنهاد شده استفاده کنند. گروه‌های مطالعهٔ مضمون نهادی انحصاری و جدا نیستند و باید با گروه-های مطالعاتی دیگر مکتب، و هم‌چنان شبکه‌های همکاری با گروه‌های مشابه در مکاتب دیگر ولسوالی و ولایت هم روابط و اشتراکاتی داشته باشند.

و. حلقات آموزشی معلّمان - فعالیت‌هایی در ادامه برنامه آموزشی DT – III

حلقات آموزش معلّمان و حلقات مشابه دیگری که برای مدیران است، طبق راهنمودهای DT-III/EQUIP سال‌ها عملی می‌شده است. طبق شواهد ارزشمندی این تجربیات مشترک هم برای معلّمان و هم برای مدیران چشم‌گیر بوده است.

یکی از ارزشمندی‌های این حلقات، هم‌چنان‌که گفته شد، ماهیت فراگیرانه آن است که نه فقط حلقه آموزشی یک مکتب را بلکه معلّمانی از رشته‌های مختلف و مکاتب مختلف و متعددی را در بر می‌گیرد. امتیاز دیگرش آن است که این گروه فرصت می‌یابند تا مفاهیمی را که از برنامه‌های DT-III یاد گرفته‌اند هم در برنامه‌های آموزشی داخلی و هم در برنامه‌های آموزشی کشوری مدیریت مکتب (همین برنامه) به کار ببرند.

یکی از موضوعات مهم در مواد درسی جدید، تأکید بر همکاری (در روش‌های تحقیقاتی بالا) و ترویج مفهوم مکتب به عنوان مجتمع آموزشی در عمل است.

نمی‌توان ارزشمندی و نیکی‌های حلقات عمومی آموزش DT-III را نادیده گرفت، اما این برنامه‌ها چیزی کمبود دارند؛ و آن اینکه افراد بر موضوعاتی که برای تشریح و بحث انتخاب می‌شوند حس مالکیت ندارند، و معلّمان نمی-توانند آموخته‌های خویش را رأساً در مکتب خویش به اجرا بگذارند. چیز دیگری که کمبود است، مسئولیت حفظ گروه‌های بحث همکارانه برای حل مشکلات است؛ در مکتب کسی ملزم به حفظ گروه‌ها شمرده نمی‌شود و هم-چنان از نتایج تلاش‌هایی که در راستای بهبود تدریس صورت می‌گیرند، هیچ‌گونه ارزیابی‌ای صورت نمی‌گیرد.

بنابرین، سرمعلّم می‌تواند با داشتن امکانات مختلفی که برای ترویج همکاری و ایجاد مجتمع آموزشی متشکل از معلّمان، تازه‌کاران و ورزیدگانی متعهد دارد، ناچار خواهد بود از فعالیت‌هایی که هم‌اکنون در زمینه بهبود معلّمان/مکتب انجام می‌شوند نقشه‌ای طرح کند و ببیند که در چه زمینه‌های تقلید و تکرار وجود دارد و چه شکاف-های مهمی وجود دارند که باید به آن‌ها رسیدگی شود. برای سهیم‌سازی معلّمان در بهبود مکتب راه‌های متعددی وجود دارد؛ عده‌ای از معلّمان به دلیل اینکه در زمینه‌های مختلف و متعددی به کمک‌شان نیاز است، گران‌بار شوند. معلّمان جدید باید اندک اندک آماده شوند، هر چند شوق‌شان برای مشارکت در امور بسیار باشد. باید احتیاط شود که این معلّمان دچار سقوط نشوند یا نرسیده نسوزند؛ باید به معلّمان تجربه‌کرده در رهبری فعالیت‌هایی که موردعلاقه-شان هستند اختیار داده شده و از تجربه‌شان استفاده شود.

جمع‌بندی

این فصل به گفتگو در باب فعالیت‌های گروهی در مکتب پرداخت؛ فعالیت‌هایی که به واسطه آن معلّمان می‌توانند فرهنگ مکتب را پرورش داده و آن را به مجتمعی آموزشی تبدیل کنند. تدریس گروهی، همکاری‌های رفاقتی، مربّی‌گری، آماده‌سازی، برگزاری برنامه‌های آمادگی برای معلّمان جدید، راه‌اندازی گروه‌های مطالعاتی متعدد و مختلف در میان معلّمان و به هدف بهبود آموزش از طریق تدریس بهتر، و تداوم بخشیدن به روش‌ها و رسم‌هایی که هم‌اکنون در حلقات آموزشی معلّمان و مدیران عملی می‌شوند، از بحث‌هایی بودند که در فصل کنونی و فصل-های قبلی مطرح شدند.

در فصل بعدی، به بخشی دیگر پا خواهیم نهاد: بخش دوم، که چندین فصل دارد و با مسائلی مانند چگونگی کمک معلّم به معلّمان در راستای بهبود مهارت‌های تدریسی‌شان از طریق نظارت و مشاهده می‌پردازند.

فصل بعدی، یعنی فصل هفتم، مباحث زیر را در بر می‌گیرد:

سرمعلّمان در نقش رهبری در امور نصاب آموزشی؛ شناخت و تشریح نصاب آموزشی:

الف. دانستن محتوا، اهداف ملّی، مفاهیم کلیدی.

ب. تعیین اهداف آموزشی.

ج. برنامه‌ریزی تدریس و آموزش.

د. درک پیداگوژی و میتودهای تدریس.

ه. استراتیژی‌هایی برای آموزش شاگردانی با ویژگی‌های گوناگون.

مآخذ

Lewis, Catherine and Jacqueline Hurd. (2011). Lesson *Study Step by Step: How Teacher Learning Communities Improve Instruction.*Heinemann. Portsmouth, NH. USA

بخـــش دوم

سرمعلّمان چگونه با نظارت بر معلّمان آنان را در بهبودبخشیدن به مهارت‌های تدریسی‌شان کمک می‌کنند؟

فصل هفتم

شناختن و شرح دادن نصاب آموزشی

الف. دانستن محتوا، اهداف ملّی، مفاهیم کلیدی
ب. تعیین اهداف آموزشی
ج. برنامه‌ریزی برای تدریس و آموزش
د. درک پیداگوژیک و روش‌های تدریس
ه. استراتیژی‌هایی برای آموزش شاگردان با ویژگی‌های گوناگون

الف. دانستن محتوا، اهداف ملّی، مفاهیم کلیدی

بحث پیشینی که در بارۀ تفاوت‌های رهبری و مدیریت داشتیم، مخصوصاً در زمینه مدیریت مکتب، نشان داد که این دو نقش چه رابطه‌ای باهم دارند، در چه زمینه‌هایی با هم تداخل دارند، و اینکه هیچ‌کدام از آن‌ها به تنهایی نمی‌تواند موجب بهبودی و ادارۀ خوب در مکتب بشود.

همینطور است؛ مدیران مکاتب باید مدیران لایق باشند. باید پیچیدگی‌های رسیدگی به چندین مسئولیت را درک کنند، مشکلات فراوان را حل کنند، و به مسائل خورد و کلان روزمره برسند، تا بتوانند مکتب را فعّال نگه دارند و چرخ‌های آن چرخان. باید از پالیسی‌های استخدام، و مقرراتی که از سطوح ولسوالی، ولایت و سطح کشور بر مکتب وضع شده‌اند آگاه باشند. باید شیوه تخصیص منابع و توزیع امکانات را بلد باشند. باید قادر باشند تا در درون مکتب با کارمندان، و هم‌چنان در بیرون مکتب با گروه‌های منتقد و مشاوران کار کنند. باید توانایی تعامل درست و همکارانه با نمایندگان وزارت معارف در سلسله مراتب اداری، به شمول ناظران و مسولین مدیریت معارف ولسوالی، ریاست معارف ولایت ،ریاست تربیه معلّم و رؤسای مراکز تربیت معلّم و مفتشانی که از ادارات مختلف برای تفتیش از مکاتب می‌آیند، را داشته باشند. آن‌ها، هم‌چنان، باید قادر باشند تا با گروه‌های غیردولتی، به شمول کارمندان و سهام‌داران سازمان‌های غیر دولتی، تعامل و تفاهم کنند.

سرمعلّم، باید بر علاوه مسئولیت‌های طبق استانداردهای بیوروکراتیک بر دوش و میزش می‌نشینند، باید به تقاضاها و نیازهای پراکنده و متفرقه هم وقت و انرژی اختصاص دهد. سرمعلّم باید در باره شرایط شخصی، خصوصی، و خانوادگی کارمندان مکتب حساس باشد. هر کدام از معلّمان که به مکتب می‌آیند، حتماً از شرایط خانوادگی خویش تأثیر می‌پذیرند و هر روز اوضاع و احوال دگرگونه می‌یابند – گاهی اوقات‌شان تلخ است و اوضاع‌شان بحرانی، گاهی شادند و از زندگی خویش سپاسگذار. سرمعلّم هرگز نمی‌تواند از عواملی که بر زندگی و گرایش معلّمان اثر می‌گذارند و از تأثیراتی که این مسائل شخصی بر برنامه درسی می‌گذارند چشم‌پوشی کنند.

محدودیت دیگری که بر سر راه سرمعلّم قرار دارد این است که او باید در برابر نیازمندی‌های عاطفی و فزیکی شاگردان حساس باشد. شاگردان ماشین یا روبات نیستند که وقتی وارد حویلی مکتب شدند افکار، احساسات یا

زندگی خویش را فراموش کنند و کنار بگذارند. آن‌ها همه چیز خویش را با خود به محیط مکتب و صنف می‌آورند؛ مثل دستکول یا کوله‌باری که در آن چیزهایی متفاوت گذاشته می‌شوند. تأثیرات چیزهایی که در این دستکول گذاشته شده‌اند، اغلب شبیه به بمب‌هایی است که هر روز از ناحیه مشکلات و رفتارهای شاگردان بر سر سرمعلّم فرود می‌آیند؛ مخصوصاً وقتی که معلّمی با این مشکلات روبرو می‌شود و به سرمعلّم شکایت می‌برند که در برابر مشکلات عاطفی و فزیکی شاگردان حساس‌اند.

تجربه عملی در صنف

علی‌رّغم جوانب کاری مدیریت مکتب، و جنبه‌های شخصی آن که باید با ادراک با احساسات معلّمان و شاگردان برخورد گردد، سرمعلّم مفتخر به مسئولیت بزرگ و اولویت مهم دیگری هم هست که باید بیشتر از موارد بالا به آن توجه گردد. و آن چالشی است به نام رهبری آموزشی - - آن هم نه رهبری در شغلی پول‌ساز، که رهبری در مسلک تربیت و آموزش کودکان و معلّمان.

سرمعلّم، برای اینکه بتواند رهبر آموزشی باشد، باید تار و پود تعلیم و تربیت در درون و بیرون از مکتب را درک کند، از نصاب آموزشی گرفته تا روش تدریس. سرمعلّم باید پیش از سرمعلّمی خود معلّم بوده باشند و از معلّمی در صنف درسی تجربه مستقیم داشته باشد. ممکن است کسی یا کسانی بگویند که تجربه معلّمی برای هر کسی متفاوت است، بنابرین سرمعلّم هرگز نمی‌تواند بر تجربیات تدریسی خودش تکیه و آن بر همه معلّمان دیگر تعمیم دهد. این دیدگاه کاملاً اشتباه است. هیچ‌کسی قادر نیست تمامی ابعاد تدریسی‌ای را که ممکن است در همه صنف‌ها، بر همه معلّمان گذشته باشد تجربه کند. امّا، سرمعلّمی که هرگز با یک صنف شاگرد روبرود نبوده، و چند سالی فقط مسئول رسیدگی به چالش متفاوت فراراه عده‌ای معلّمان در پالیسی‌سازی بوده است، مکتب را بدون داشتن مهم‌ترین تجربیاتی که بنیاد رهبری آموزشی هستند، اداره خواهد کرد. چنین سرمعلّمی چگونه می‌تواند وضع معلّم در صنف درسی را درک کند؟

رهبران آموزشی، مثلاً سرمعلّم‌ها، نه تنها باید تجربه حضور در صنف درسی را داشته باشند تا بتوانند با تکیه بر آن تجربه هر چند مدت یک بار در بارهٔ مسائل صادقانه به تفکر انتقادی بپردازند، بلکه در بارهٔ نصاب آموزشی و انتظاراتی که از شاگردان صنف‌های مختلف در مضامین مختلف می‌توان داشت هم باید دانش عمیق و گسترده‌ای داشته باشند. بدون چنین دانشی، ارزیابی‌ای که سرمعلّم از معلّمان و توانایی‌های تدریسی‌شان می‌کند، بر فرضیاتی غلط و نادرست استوار خواهد بود. سرمعلّم برای آن که لیاقت چنین موقف یا وظیفه را داشته باشد و بتواند اعتماد و احترام معلّمان را کسب کند، باید تجربه حضور در صنف را داشته باشد؛ حضور در صنف به او در کار کردن به عنوان رهبر تعلیمی ، آماده‌ساز یا مربّی معلّمان مکتب مشروعیت و صلاحیت می‌بخشد. این تجربه به سرمعلّم اعتبار یک رهبر آموزشی دانسته را می‌دهد.

اهداف ملّی، معیارها و نصاب آموزشی

چیز دیگری که به سرمعلّم کمک می‌کند تا فراتر از یک مدیر – به عنوان رهبر آموزشی- عمل کند، داشتن دانش عمیق در بارهٔ نصاب اموزشی همه صنوف است. سرمعلّم باید از استاندارد‌های کشوری‌ای که در باره سطح توانایی استادان تدوین شده‌اند، آگاهی عمیق داشته باشد. او باید با نصاب آموزشی کشوری آگاه باشد و بداند که در مضامین

مختلف صنوف متفاوت چه مفاهیمی تدریس می‌شوند. سرمعلّم باید از محدوده بحث محتوای مضامین خبر داشته باشد تا مطمئن گردد که مضمون موردنظرش تنها مضمونی نیست که به آن محدوده بحث تعلق دارد، بلکه مضامین دیگری هم هست که از این موضوع بحث می‌کنند و این مضامین به شیوه خاصی با هم دیگر در رابطه و پیوندند.

سرمعلّم، هم‌چنان، باید به خوبی بداند که مضامین به تنهایی و فقط در یک صنف تدریس نمی‌شوند، بلکه رشته‌های مختلفی از آن دانش و مهارت در سال‌های قبل شروع به شکل‌گیری می‌کنند، بنیاد آن مضمون را شکل می‌دهند و در نهایت اندک اندک توسعه داده می‌شوند. رشد دانش و مهارت کودک مستقیم و به یکبارگی، به روش مسلسل و خطی، صورت نمی‌گیرد، بلکه شباهتی بسیار با فنری دارد که بر پایه مهارت‌ها و دانش‌های قبلی او به صورت دایره-ای به راست و چپ می‌چرخد و بالا می‌آید. این آموزش فنرگونه به شاگردان کمک می‌کند تا آموخته‌های قبلی خویش را تقویت ببخشند، و بر علاوه به آن‌ها فرصت می‌دهد تا هر باری که مسئله از نو طرح می‌شود، آن را از دیدگاه‌های متفاوت و جدید نگاه کنند؛ حتی اگر قبلاً این روند کاملاً برایش تشریح شده باشد.

شرح ساختار برنامه نصاب آموزشی کشوری باید همیشه آماده و در دفتر مدیر موجود باشد تا در صورت نیاز به آن مراجعه گردد و درستی آنچه را که تدریس می‌شود تأیید کند، و در هنگام ارزیابی معلّم و شاگردان در صنف‌هایشان اولویت‌های تدریسی و آموزشی را صحّه بگذارد.

سرمعلّم، هم‌چنان، باید با کتاب‌های درسی‌ایکه معلّمان و شاگردان‌شان استفاده خواهند کرد آشنا باشند تا تفاوت‌ها و شباهت‌های کتاب‌های درسی با رهنمودهای نصاب آموزشی ملّی را درک کند. لزومی ندارد که سرمعلّم در همه جزئیات نصاب تخصص داشته باشد؛ چنین چیزی از او انتظار هم نمی‌رود. با این حال، او باید در بارۀ نصاب آموزشی دانش کافی داشته، با آن آشنایی کافی داشته باشد و قادر به درک مشکلات معلّم در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های درسی سالانه صنف‌شان باشد. در برنامه چهارم آموزش مدیران مکاتب، فصل‌هایی آمد که در بارۀ نصاب آموزشی کشور، بازبینی فعّالانه کتاب‌های تأییدشده برای برنامه‌ریزی نصاب بودند. سرمعلّم و معلّمی که با وی کار می‌کند، می‌توانند این مواد را بازبینی کنند.

روش‌های جدید و موثر

سرمعلّم باید از مصرف‌کنندگان مشتاق تحقیقات آموزشی و متونی باشد که در بارۀ بهترین روش‌ها، بهبودی مکتب، و سائر مباحث تخصصی مرتبط به مکتب و ارزش‌های معلّمان به نوشته می‌شوند. برای سرمعلّم ممکن نیست تا با همۀ نظریه‌های جدید تعلیم و تربیه آگاهی حاصل کند، ولی بر او لازم است تا به عنوان یکی از اعضای مجتمع آموزشی مسلکی به اصلاح نظریه‌ها و پیش‌رفت مسلکی تمامی کارمندان مکتب، به شمول خود سرمعلّم، صادقانه علاقه‌مند باشد.

ب. تعیین اهداف آموزشی

سرمعلّم به عنوان رهبر آموزشی باید برای کارکرد معلم و دست‌آوردهای آموزشی شاگردان انتظارات بلندپروازانه‌ای تعیین کنند. این اهداف آموزشی باید واقع‌بینانه بوده و با انتظاراتی که در نصاب آموزشی ملّی تعیین شده‌اند، هم-خوانی کنند.

با این همه، سرمعلّم باید آگاه باشد که شاگردان دارای توانایی‌ها، علاقه‌مندی‌ها و سبک‌ها و روش‌های یادگیری متفاوتی هستند، و باید بدانند که عده‌ای از شاگردان برای جذب ایده‌های جدید و یادگیری مهارت‌های نو نیازمند زمان‌اند. هر در دوران باستان، در روم، معلّمی به کوینتیلیان نوشته بود که عده‌ای (در این مورد) از پسران بسیار به سرعت یاد می‌گیرند ولی عده‌ای دیگر آهسته‌تر یاد می‌گیرند و باید مدتی را این‌پا و آن‌پا کنند. کوینتیلیان، هم‌چنان، بر روش‌های معمول مجازات در برابر پسرانی که در یادگیری تنبل و در بازی چابک بودند، معترض بود. دیدگاه او این بود که اگر طفل در کودکی، که طبیعتاً دوران کنجکاوی وبازی اوست، بازی نباشد، در دوران بلوغ جوان ترش‌رو و کندذهن خواهد بود. او ادعا می‌کرد که تنبیه فزیکی به جای اینکه او را به آموزش بیانگیزید، روح‌اش را می‌شکند.

دیدگاه‌های کوینتیلیان هنوز معقول‌اند و ما را به یاد ذکاوت معلّمانی می‌اندازد که قرن‌ها به این پیشه می‌پرداخته‌اند و گونه‌گونی اطفال را درک کرده و همه آنان را به عنوان یک انسان احترام می‌گذاشته‌اند.

پس، سرمعلّمان، در عین حالی که باید در راستای کسب دست‌آوردهای آموزشی بلند الهام‌بخشی کنند، باید تفاوت-های موجود بین کودکان را در نظر بگیرند و به معلّمان را هم تشویق به کار بکنند. در عین زمان، همه کودکان توان آموختن دارند و از هیچ طفلی در صنف نباید امید برّید.

سرمعلّمان می‌توانند روی‌کردهای متعددی را به معلّمان پیش‌نهاد کنند؛ روی‌کردهایی که به شاگردان کمک می‌کند تا در زمینه‌های مختلف نصاب پیش‌رفت کنند و آن‌هایی را سریع‌تر می‌آموزند تشویق به حرکت به جلو کنند؛ بدون اینکه وقتی از ایشان ضایع گردد.

عده‌ای از این تخنیک‌ها مربوط به مدیریت صنف می‌شوند؛ عده‌ای هم از جملهٔ استراتیژی‌های پیداگوژیک‌اند. مثلاً، دسته‌بندی کودکان به گروه‌های مختلف تا بتوانند به صورت دسته‌جمعی به آموزش بپردازند، گروه‌هایی برای تدریس تن‌به‌تن و تعلیم خانگی، برای تفکر مشترکانه؛ این روی‌کردها اغلب هم به کودکانی که در آموزش مشکل دارند در فهم مفاهیم کمک می‌کنند و هم به کودکانی که مفاهیم را خوب درک می‌کنند و می‌توانند به دیگران در راه‌گشایی نقاط سخت درس کمک کنند. این گروه‌ها نباید دایمی باشند و به هیچ کودکی نباید صفت "تیزهوش یا غبی" یا عناوین و نام‌های دیگری که کودکان را از لحاظ ارزشی دسته دسته می‌کنند، چسپانده شود. دسته‌بندی شاگردان باید به هدف مشخصی صورت گیرد، و کودکان باید در فعالیت‌های مختلف آموزشی خود را در گروه‌های متفاوتی ببینند.

ج. برنامه‌ریزی برای تدریس و آموزش

سرمعلّم، که رهبر آموزشی مکتب است، هم‌چنان، باید اهمّیت برنامه‌ریزی و ارزیابی تدریس و آموزش را هم بفهمد. فهم سرمعلّم از نصاب آموزشی مهم است؛ امّا آشنایی وی با محتوای مضامینی که قرار است شاگردان بیاموزند و شیوه برنامه‌ریزی تدریس و آموزش این مضامین هم اهمّیت اساسی دارد. سرمعلّم باید از هر معلّمی انتظار داشته باشد تا برای سال خویش، برای هر چهارونیم‌ماهه، و برای هر واحد زمانی کوچک‌تر دارای برنامه باشد. با این همه، سرمعلّم– که خود نیز روزگاری معلّم بوده است– باید درک کند که حوادثی متعددی رخ خواهد داد و برنامه‌ریزی‌ها را مختل کرده و حتی بهترین برنامه‌های درسی را فرو خواهد ریخت.

سرمعلّم نباید فکر کند که هر وقتی که او برنامه درسی سالانه را بگیرد و به صنف برود با تعجب ببیند که آن‌چه در صنف تدریس می‌شود آن‌چیزی نیست که در برنامه سالانه درج شده است. معلّمان، گاه‌گاهی، متوجه خواهند شد که ترتیبی که برای معرّفی مهارت‌های جدید در نظر گرفته شده‌اند، برای صنف وی نامناسب است. گاهی هم معلّم برنامه درسی را بازنگری می‌کند تا مطمئن شود که مهم‌ترین مفاهیم و مهارت‌ها به شاگردان یاد داده می‌شود و به جای آن از مسائلی که دارای جزئیات کم‌اهمیّت‌تر هستند، صرف‌نظر می‌گردد. سرمعلّم باید درک کند که معلّم باید چیزهایی را به شاگردان یاد دهد که در زندگی‌شان مفید، و معقول‌اند و تأکید را بر مالکیت و کنترول شاگردان بر دانش‌شان بگذارد، نه تدریس از روی کتاب، صفحه به صفحه، و بدون آگاهی از تصویر کلّی‌ای که از آموزش حاصل می‌آید. برنامه‌ریزی معلّم هم الزاماً نباید طوری باشد کتاب درسی را به چند بخش مختلف تقسیم کند و تدریس را به اساس صفحات در نظر بگیرد. برنامه‌ریزی باید با توجه به مباحث عمده و یادگیری مهم‌ترین مهارت‌ها در طی چند گام انجام شود. آموزش بعضی از صفحات ممکن است برای شاگردان زمان بیشتری از صفحات دیگر در بر گیرد. عده‌ای از صفحات هم ممکن است چنان تکراری باشد که بتوان از سر آن گذشت و به صفحات بعدی رفت. بعضی از صفحات ممکن است مهارت‌هایی عرضه کنند که ممکن است ترتیب در نظر معلّم نامناسب بیاید و معلّم آن صفحات را در زمان دیگری تدریس کند.

این نکات، در حقیقت، به این معنایند که سرمعلّم از معلّمان خواستار تشریح برنامه‌های درازمدت و کوتاه‌مدت‌شان خواهد شد؛ تا اهدافی که برای شاگردان در نظر گرفته‌اند، مشخص گردد و معلوم شود که چگونه از روزهای مکتب برای حرکت پا به پا به سوی آن اهداف استفاده می‌شود. اما، برنامه‌ریزی معلّم امری بسیار حیاتی است و نباید به آن به عنوان تشریفات غیرضروی و طاقت‌فرسای بوروکراتیک نگاه کرد.

د. درک پیداگوژیک و روش‌های تدریس

سرمعلّم، به عنوان رهبری که متعهد به آموزش مستمر و همیشگی برای خود و دیگران است، باید خواستار آشنایی با جدیدترین پیداگوژی و روش‌های تدریسی‌ای باشد که می‌تواند منجر به بهبود در آموزش شاگردان گردد. گاهی، سرمعلّم این روش‌ها را از معلّمان یاد می‌گیرند؛ گاهی هم ممکن است سرمعلّم روش‌هایی بالقوه مفیدی را که معلّمان مورد استفاده قرار نمی‌دهند به آن‌ها معرّفی کند. استانداردهای تدریسی مکتوب و مصوّبی که تقریباً یک دهه قبل برای کشور در نظر گرفته شده باشند، هنوز هم می‌توانند برای ارزیابی روش‌های تدریسی جدید رهنمودهای مفیدی باشند. سرمعلّم نباید سعی کند که فقط با این دلیل که روش‌های گذشته راه‌های آسان‌تری برای مشوره‌دهی به استادن بوده است به آن‌ها وفادار بماند. از سوی دیگر، چسپیدن به روش‌های جدید هم فقط به این دلیل که روش‌هایی تازه و بدیع‌اند، کار معقولی نیست.

عده‌ای از روشها تدریسی را که همه ریشه در دانش رشد کودک و روش‌های یادگیری انسان دارند، می‌توان به صورت‌های مختلف اما فضاهای مشابه به کار برد. مثل این نظریه که رشد اطفال همه دارای الگوی مشابهی هستند اما میزان مشابهی ندارند؛ اینکه اطفال عموماً مفاهیم را به ترتیب مشابهی یاد می‌گیرند اما به روش‌های یادگیری‌شان مشابه نیست. متون تحقیقاتی و معتبر زیادی هستند که گوش‌زد می‌کنند که روش یادگیری اطفال و حتی شیوه

یادگیری نوجوانان نسبت به طرز تفکر و تحلیل مسائل توسط بزرگ‌سالان متفاوت است. ما می‌دانیم که این تفاوت‌ها تنها بستگی به سن، جنسیت، یا قدّ ندارند بلکه مربوط به تجربه و روند رشد مغز هم می‌شوند. به عنوان مثال، اگر طفل هنوز به پختگی ادراک و اجتماعی کافی نرسیده باشد تا پاسخ درست یک سؤال را مشاهده کند، بعضی از مراحل تفکر منطقی را نمی‌توان با یاد دادن پاسخ "درست"به او تغییر داد؛ حتی اگر به او بگوییم که پاسخ آن سؤال چیست.

در روش‌های تدریس به اطفال و نوجوانان اغلب باید فعالیت‌های دستی هم گنجانده شود و به آن‌ها فرصت داده شود تا فعالانه به درون مواد درسی بگردند، سؤالات عملی را حلّ کنند، راه‌حل‌ها را به درستی اعمال کنند، و به اساس پاسخ سؤالات خویش با هم‌دیگر گفتگو کنند. اگر سرمعلّم و معلّم اهمّیت واقعی دخالت در روند آموزش را درک نکنند، این روش اغلب برای‌شان خسته‌کن و سخت می‌شود. اگر سرمعلّم دوست ندارد که در هنگام قدم زدن در میان صنف‌های مکتب سروصدا می‌شود، ممکن است مهم‌ترین بُعد آموزش را نادیده گرفته باشد. از سوی دیگر، فعالیت‌های گروهی، آموزش دسته‌جمعی و صنف‌های پرسروصدا ضرورتاً به این معنی نیست که آموزش به شیوه درست پیش می‌رود. معلّمان باید بتوانند از توضیح وضع جاری در صنف خوش بر آیند؛ سرمعلّمان باید مطمئن گردند که آموزش موردنظر در حال رخ دادن است. هم‌چنان، معلّمان باید صنف را طوری مدیریت کنند که شاگردان با معلّم توافق کنند که قوانین رفتاری خاصی را رعایت کنند و در هنگام انجام فعالیت‌های گروهی آن مقررات را عملی کنند.

۵. استراتیژی‌ها برای آموزش شاگردانی با ویژگی‌های گوناگون

اطفال همیشه ویژگی‌های منحصربه‌فردی دارند؛ چه در خانواده و چه در مکتب. با این همه، هزاران سال که معلّمان (و والدین‌شان) از آن‌ها می‌خواهد تا قالبی خاص و یک‌رنگ در آینده و مثل نمونه‌ای واحد عمل کنند. ما هیچ‌گاه به این آرزومان نرسیده‌ایم، و اطفال و جوانان هم همیشه از تلاش‌هایی که ما برای در آوردن آن‌ها به قالب مشخصی می‌کنیم رنج برده‌اند. ما همیشه آن‌ها را با خودمان و کودکانی که به نظر خودمان از هر لحاظ عالی بوده‌ایم، مقایسه می‌کنیم. آن‌ها را با همشیرگان (همشیر، در روانشناسی به کسانی گفته می‌شود که از عین مادر شیر خورده‌اند) کوچک‌تر و بزرگ‌ترشان مقایسه کرده‌ایم؛ آن‌ها پیش و پس برده آورده‌ایم تا تفاوت‌هایشان را از بین ببریم و بر یک خط مشخص قرارشان دهیم. و وقتی هم به این کار توفیق یافته‌ایم، در حقیقت (در تربیت شاگرد یا فرزند خویش) ناکام مانده‌ایم.

البته برای اطفال، و هم‌چنان برای معلّمان، داشتن الگوی خوب و مناسب همیشه مهمّ است؛ انتظارات فرهنگی و دینی مهمّ‌اند؛ پالیسی‌ها، مقررات، قوانین و منشورهای رفتاری باید در نظر گرفته شوند؛ نیکی‌ها و نیکوکاری‌های کودکان باید تشویق و تقویت شود. اما، با این همه، باز هر کودکی چه از درون و چه از برون از دیگران متفاوت خواهد بود.

در پیداگوژی افغانستان، پذیرش و در نظر گرفتن تنوع و گونه‌گونی در شاگردان چیز جدیدی است؛ بنابرین، میزان کار مورد نیاز در این زمینه نسبت به آنچه عده‌ای از معلّمان به خرج می‌دهند، بالاتر است. اغلب، محیط طوری است که کودکانی که از لحاظ فزیکی، روانی، یا فرهنگی از دیگران متفاوت است، احساس پوچی و بیهودگی می‌کند. این کودکان اغلب اطفالی تنبل به نظر می‌رسند؛ حتی اگر از نظر فکری خیلی بااستعداد باشند. آموزش روش تدریس به شاگردان گونه‌گونه برای معلّم کار آسانی نیست. آسان‌تر و مطمئناً از لحاظ سنتی پذیرفته‌تر آن است که به همه

شاگردان طوری درس داده شود که گویا همه‌شان ظرفیت آموزشی مشابهی دارند و اگر کسی نمی‌تواند خود را به معیار دیگران عیّار کند، باید نادیده گرفته شود، شرمیده شود، و کنار گذاشته شود.

امّا، اطفال و جوانان در افغانستان برای جمع نیامدن در قالبی بی‌عیب‌ونقص عذرهای بیشتری نسبت به جوانان کشورهای دیگر جهان دارند. جنگ و ناامنی مدام مانع رشد فزیکی، ادراکی، و احساسی بسیاری از کودکان و جوانان افغانستان شده است. فقر و آوارگی از قریه مادری هم بر خانواده‌ها و اطفال‌شان خسارت وارد کرده‌اند. در صنف‌های مکاتب افغانستان، گونه‌گونی قومی/خانوادگی، زبانی و تا حدی حتی مذهبی بسیار ملموس است. پس مشکلاتی دیگری مانند تفاوت جنسیتی، معیوبیت‌های فزیکی، مشکلات عاطفی که ناشی از آسیب‌ها و اضطراب‌ها و به نوبه خویش ناشی از گونه‌گونی هستند، هم در افغانستان وجود دارند. صندوق اطفال سازمان ملل متحد UNICEF تأکید می‌کند که صنف "دوستدارطفل"، مخصوصاً برای کودکانی که با کودکان دیگر تفاوت دارند، یکی از مفاهیم بسیار مهمی است که باید در تدریس استادان در نظر گرفته شود. سرمعلّمان هم باید از مشکلات ناشی از گونه‌گونی آگاهی و خودآگاهی داشته باشند؛ گونه‌گونی می‌تواند موجب اختلاف و نزاع، و تبعیض‌های ظریف و خشن گردند و ممکن است در نتیجه موجب شود تا اطفالی که ویژه هستند از تحصیل و تعلیم باز بمانند.

مکتب به عنوان یک مجتمع آموزشی

ما تا کنون در باره این مفهوم چیزهای زیادی خوانده‌ایم و معلوم است که در تئوری از آن حمایت می‌کنیم. پیاده کردن این مفهوم در عمل نیاز به سرمعلّمی دارای نصب العین، انرژی، تعهد و رضایت به مشارکت دارد. چگونگی شکل‌گیری آن در مکتب بستگی زیادی به ایده‌ها، اهداف و حمایت رهبری مکتب – سرمعلّم- از آن دارد. سرمعلّم ناظر خارجی‌ای نیست که این مجتمع را نظارت کند و از مشارکت همدلانه معلّمان‌اش در آن به دیگران گزارش دهد. نه، سرمعلّم باید در این قضیه دخیل باشد. او باید "دست خودش را در گل فرو کند" و به عنوان حامی و عضوی برابر با دیگران در صحنه با معلّمان و شاگردان کار کند.

اخرین موضوعی که در بالا آمد، یعنی گونه‌گونی، دلیل محکمی است برای ایجاد مجتمع آموزشی‌ای که گرایش‌ها و عمل‌هایی جامع و فراگیر داشته باشد. مهم‌ترین مبحث در تعلیم و تربیه ملّت‌های متکثر (ملّت‌های متشکل از گروه-های قومی، زبانی، مذهبی و ... متعدد –مترجم) همان مباحثی است که می‌توانند تجربه‌ای تعهدآور باشد و موضوع گفتگو مجتمع آموزشی گشته و در نظر گرفته شود. مکتب، به عنوان مجتمعی آموزشی، می‌تواند به درون خویش نگاه کرده و راهی برای همکاری و بهبود بیابد؛ اما، هم‌چنان می‌تواند به برون از خویش و از دیدگاه‌های جهانی و بین‌المللی به قضیه نگاه کند تا شاگردانش تقویت گشته و در آینده آماده تعامل و کار در فضای متنوع و متکثر جهانی گردد.

در فصل بعدی، روند ایجاد سیستم کشوری شهادت‌نامه‌دهی به معلّمان را خواهید آموخت. این برنامه‌ای است که تا کنون در حال تهیه و مراحل برنامه‌ریزی است و از آنچه برای اخذ شهادت‌نامه (مجوز) تدریس تصویری واضح ارائه کرده و مشخص خواهد کرد که نظام شهادت‌نامه‌دهی می‌تواند به معلّم در پیش‌رفت و رشد مسلکی در مسیر شغلی-اش کمک کند و در نتیجه مسئولیت‌ها را بالا ببرد، وضعیت‌اش را بهبود بخشد و معاشش را افزوده کند.

فصل هشتم

شهادت‌نامه معلّمان و شهادت‌نامه‌دهی مراکز تربیت معلّم برای معلّمان

مقدمه‌ای در باره شهادت‌نامه‌دهی به معلّمان

یکی از مهم‌ترین سؤالاتی که هر جامعه‌ای در پی پاسخ آن است این است که "فرزندان ما را چگونه کسانی باید درس بدهند؟" آینده ملّت وابسته به تدریس و آموزش خوب است. سؤالاتی چون "تدریس و آموزش خوب چیست؟"، "معلّم خوب کیست؟"، "چه‌چیزهایی را می‌باید یاد گرفت؟"، و "چگونه باید این چیزها را یاد گرفت؟" بر سر راه همهٔ نسل‌ها قرار می‌گیرند. این‌ها سؤالات مهمی‌اند؛ امّا، آنچه مهم‌تر است پاسخی است که به این سؤال‌ها می‌دهیم.

تجربیات ملل دیگر دنیا دربارهٔ کسانی که توان درس دادن به جوانان و نوجوانان‌شان را دارند، منتج به دهه‌ها بحث و گفتگو شده است. اما، جهتی که در حال حاضر ملل دنیا در پیش گرفته‌اند این است که معلّمی را پیشه‌ای تعریف کنند که نیاز به مهارت‌های خاصی دارند و این مهارت‌ها در مجموعه‌ای از استانداردهای مسلکی مشخص می‌شوند که معلّمان باید معیارهایش را برآورده کنند. همانند مسلک‌های دیگر، در معلّمی هم الزامی است که برای پیش بردن کار خویش مجوّز داشته باشند. در معلّمی، به این مجوّز، که آموزش‌ها و توانایی‌های مسلکی فرد در زمینه معلّمی یا مدیریت مکتب را مستند می‌کند، شهادت‌نامه می‌گویند.

اینک یک دهه است که گفتگو در بارهٔ ایجاد سیستمی که قرار است به معلّمان شهادت‌نامه رسمی بدهد و آن‌ها در تشکیل خدمات ملکی حکومت طبق رتبه‌ها و معاش‌شان دسته‌بندی بکند، جریان دارد. این طرح برنامه بزرگی که در قسمتی از آن در نظر است تا ظرفیت سازمانی و برنامه‌های آموزشی نهادهای تربیت معلّم بالا برده شود تا اطمینان حاصل گردد که تحصیلات معلّمان در این نهادها از کیفیت لازم برای کسب شهادت‌نامه معلّمی برخوردار است. این کارها، هردو، موازیانه به پیش می‌روند اما سرعت پیش رفتن روند شهادت‌نامه‌دهی معلّمان بیشتر است. معلّمان و مدیران باید اهداف، پروسیجرها، و پالیسی‌هایی را که مبنای این برنامه را تشکیل می‌دهند، درک کنند. این فصل گذر کوتاهی دارد بر اصول و دلایل شهادت‌نامه‌دهی و شهادت‌نامه‌دهی نهادهای تربیت معلّم. هم‌چنان، در این فصل انواع شهادت‌نامه‌ها و گام‌های لازم برای پیش رفتن در مسیر برنامه پیش‌رفت مسلکی یا نردبان شغلی به اجمال شرح داده خواهد شد.

ممکن است گزینه‌های بالقوهٔ مختلفی برای شهادت‌نامه‌دهی قابل‌اجرا باشند، اما چون در کیفیت تعلیم و تربیت سودی ندارد و عاری از بهبودی عملی است، باید ردّ شوند. همین‌طور، بسیاری از گزینه‌ها ممکن است اصولاً خیلی جذاب باشند اما اجرای آن در فضای افغانستان ممکن نباشند. نباید فرض کرد که افغانستان به این دلیل به سیستم شهادت‌نامه‌دهی معلّمان نیاز دارد که "هر کشوری چنین سیستمی دارد."؛ بلکه افغانستانی‌ها باید نیاز به سیستم شهادت‌نامه‌دهی معلّمان را به عنوان ابزاری برای تضمین کیفیت تعلیم و تربیه شاگردان، و ایجاد فرصت‌هایی مطمئن برای آموزش مؤثر درک کنند. سیستم شهادت‌نامه‌دهی باید ابزاری مناسب باشد که برای برآورده شدن نیازهای ملّت و استفاده ماهرانه از منابع موجود ایجاد شده باشد.

در اوائل سنت شهادت‌نامه‌دهی در استخدام کارمند در زمینه‌های رائج شده بود که نیاز به تخصص بالایی داشتند– مثلا، در دواسازی، در اجرای قانون، در انجینیری؛ امّا، امروزه شهادت‌نامه‌دهی در بسیاری از زمینه‌ها، مانند مخابرات و طراحی سیستم‌های معلوماتی (که تولیدکنندگان تجهیزات، مثلاً مایکروسافت و سیسکو، کارمندان تخنیکی خویش را شهادت‌نامه رسمی اعطاء می‌کنند)، در بعضی از ممالک در خرید و فروش زمین و مسکن، در رشد طفل، و در زراعت، جزء انفکاکی‌پذیری است. بنیادی‌ترین نکته‌ای که باید به یادش داشت این است که جوامع به این دلیل در بعضی از زمینه‌های شغلی دست به شهادت‌نامه‌دهی به کارکنان می‌زنند که آن زمینه‌ها برای جامعه اهمّیتی فراوان دارد.

شهادت‌نامه‌دهی، تأیید و صدور مجوّز برای کارکنان تخصصی و تخنیکی روندهایی بسیار مشابه، و اساساً معادل، اند– امّا، رویکرد حصول اطمینان از اینکه فرد می‌تواند نقشی را که به عهده‌اش گذاشته می‌شود– معلّمی، داکتری، یا انجینیری– برآورده کند بستگی به نیازمندی‌ها و الزامات آن نقش است. مریضانی که داکتر معالجه‌شان می‌کنند، باید همیشه (و یا حداقل معمولاً) جور شوند، ساختمان‌ها و پل‌هایی که انجینیران طرح می‌کنند باید حتی پس از یک زلزله متوسط سرپا بمانند. شاگردان که معلّم درس‌شان می‌دهند باید مواد درسی‌ای را که در نصاب آموزشی صنف-شان گنجانده شده‌اند و مهارت‌هایی را که ازشان انتظار می‌روند یاد بگیرند تا بتوانند به سادگی راه خویش به سوی مدارج بالا را ادامه دهند. این به این معنی است که معلّم را زمانی می‌توان در نقشش کامیاب قلم‌داد کرد که، مانند داکتر و انجینیر، دانش، مهارت‌ها، و توانایی‌های لازم برای عملی کردن این دانش و آن مهارت‌ها را داشته باشند.

در زمینه‌های تخصصی، سیستم شهادت‌نامه‌دهی اغلب بخشی از نهادهای آموزشی هستند تا برای نهادهای دولتی مسئول در شهادت‌نامه‌دهی مشخص شود که این نهادها توانایی آماده‌سازی افراد برای شغلی مشخص را دارند. نهادهای آموزشی، اصولاً، صلاحیت صدور شهادت‌نامه را دارند– هرچند، همیشه این گونه تلقی می‌گردد که گویا صلاحیت این نهادها از حکومت ملی، یا در بعضی از موارد، ولایتی گرفته شده است. بسیاری برنامه‌های آماده‌سازی متخصصان که منتج به صدور شهادت‌نامه می‌گردند، نه تنها نیازمند به یک دورهٔ آموزش از–پیش–تعیین‌شده دارند، بلکه شامل دو بخش دیگر هم می‌شوند:

أ. تجربه کاری به عنوان بخشی از آمادگی
ب. اثبات دانش، مهارت‌ها و توانایی فرد در انجام شغل‌اش طی یک "امتحان" یا "ارزیابی" نهایی.

میزان اهمیتی که به هر کدام از این دو بخش — گذراندن دورهٔ آموزشی/کار صنفی، تجربه عملی، و توانایی اثبات-شده برای انجام شغل– داده می‌شوند، در مسلک‌های مختلف و کشورهای متفاوت از هم فرق دارند. یکی از نکات مهمی که، در اکثر کشورها، در نظر گرفته می‌شود این است که معمولاً برای شهادت‌نامه‌دهی مسیرهای اختیاری متعددی وجود داشته باشند. تا، فردی که، مثلاً، تحصیلات استاندارد لازم برای آمادگی کسب شهادت‌نامه شغل موردنظر خویش را تجربه نکرده است، بتواند با توجه به تجربیات و توانایی‌هایی که (طی امتحان/ارزیابی استاندارد)، و یا مرکّبی از این دو، در وی ثابت شده‌اند، بتواند به کسب شهادت‌نامه موردنظر خویش نائل آید. البته، تأکید می-شود که این مسئله فقط در بعضی از کشورها ممکن است.

صدور مجوز شهادت‌نامه‌دهی به مراکز تربیت معلّم و نهادهای تحصیلات عالی

یکی از مهم‌ترین نکاتی که باید در مورد افغانستان در نظر می‌باید داشت این است که صلاحیت نهادهای تحصیلاتی در زمینه شهادت‌نامه‌دهی، عموماً، مشروط به آن است که چنین نهادی یک روند شهادت‌نامه‌دهی سیستماتیک را طی کند تا جامعه اطمینان حاصل کند که خود این نهاد تحصیلاتی می‌تواند مسئولانه "ضمانت" کند که افرادی که از او شهادت‌نامه می‌گیرند قادر به برآورده‌سازی انتظارات جامعه هستند. چون این امر تا کنون در افغانستان ممکن نبوده است، مهم است تا وزارت معارف و حکومت افغانستان، که مسئول صدور صلاحیت شهادت‌نامه‌دهی هستند، به تجربه و توانایی اثبات‌شده در زمینه مضمون موردنظر و پیداگوژی اهمیت بسیاری قائل گردد. مطمئنا، وقتی افغانستان فرصت کافی برای در پیش گرفتن روند سیستماتیک بازبینی صلاحیت‌ها و مجوّزدهی به نهادهای تحصیلاتی را پیدا کند، تأکید بر توانایی‌های تحصیلاتی افراد باید از این موضوع برداشته شود– امّا نه تا آن زمان.

وقتی گروه‌های کاری افغانستان در TED، برنامه نهایی را تهیه کردند، مجوّزدهی به نهادهای تربیت معلّم همه نهادهای تربیت معلّم را ملزم خواهد کرد تا طی روندی خودشان را مطالعه و ارزیابی کرده و مرام‌نامه و میزان اهمیت شاگردان خویش را به دقت بازنگری کرده و گزارش دهند. مثلاً، ساختار اداری، بودجه‌گذاری، منابع و امکانات، برنامه-ریزی و مراقبت، نظارت اداری و تصمیم‌گیری، پالیسی‌های مرتبط به معلّمان و کارمندان، پالیسی‌های مرتبط به نام-نویسی شاگردان، ماندگارسازی معلّمان، خدمات و ادامه امور فارغان را بازنگری خواهند کرد. این بازنگری شامل نصاب آموزشی، شرح دروس عمده دوره‌های درسی، کیفیت تدریس و دست‌آوردهای آموزشی را هم بازنگری خواهند کرد. پس از این که گزارش این ارزیابی سراسری به نهاد صدور مجوّز (که یک شورا یا هیئت خواهد بود) فرستاده شد، گروه بازنگری مستقلی متشکل از متخصصان باتجربهٔ دارای تخصص در تحصیلات عالی و تربیت معلّم از نهاد موردنظر دیدار خواهد کرد. این هیئت پیش از بازدید همه اسناد ادارای و گزارش‌های مرتبط به استانداردهای مورد ارزیابی را بررسی کرده و در هنگام دیدار خویش با مدیران، کارمندان، معلّمان، شاگردان و فارغ‌التحصیلان آن نهاد مصاحبه خواهند کرد. در پایان این دیدار (که در حدود پنج روز طول خواهد کشید)، هیئت شفاهاً نتایج و توصیه‌هایی را که به هیئت صدور مجوّز گزارش خواهد کرد، به افراد کلیدی آن نهاد تعلیم و تربیه خواهد گفت. ممکن است توضیحات و چالش‌های فراروی یافته‌های تحقیق و دیدار در تشریح شفاهی و هم‌چنان در گزارش کتبی به هیئت صدور مجوّز هم درج گردد. تصمیم رسمی‌ای که در وضعیت آن نهاد تربیت معلّم گرفته می‌شود، در سندی رسمی درج شده و الزامات بهبود در زمینه‌های مشخص استانداردها در آن روشن خواهد شد. به آن نهاد تربیت معلّم مدت مشخصی (شاید یک سال) مهلت داده خواهد شد تا در راستای بهبودی‌های مذکور در سند پیش برود. چون این بار، اولین باری است که اعتبار نهادهای تربیت معلّم بازنگری می‌شود، احتمالاً همه آن‌ها استانداردهای کیفیتی را برآورده خواهند کرد و نیازی به بهبود نخواهند داشت. امّا، این روند به همه نهادهای تربیت معلّم کمک خواهد کرد تا به عنوان مجتمعی از آموزندگان مسئولیت بهبودی اداری را مشترکاً به عهده گرفته و در راستای بهبود در همهٔ بخش‌ها عمل کنند. هدف این روند آن است که برای تعلیم و تربیت معلّمان فضایی اکادمیک توان‌مند، پاسخ‌گو و خودساز به میان آورد. مقصد این روند، حصول اطمینان از کیفیت اداری خواهد بود که خود به نوبه خویش در کشور این اطمینان را به وجود خواهد آورد که فارغان برای استخدام به عنوان معلّم دارای شهادت‌نامه هستند.

انتظار می‌رود چارچوب شهادت‌نامه‌دهی معلّمان افغانستان، که قرار است در ریاست عمومی تربیت معلّم وزارت معارف طرح و عملی شود، نتایج موردنظر از شهادت‌نامه‌دهی معلّمان و پروژه مجوّزدهی (TeacherCertification and Accreditation Project – TCAP) را به دست دهد.

نتایجی که از شهادت‌نامه‌دهی معلّمان و پروژه مجوّزدهی (Teacher Certification and Accreditation Project – TCAP)، موردنظر است عبارت‌اند از رسمیت‌یابی توانایی‌های معلّمان با استفاده از سیستم شهادت‌نامه‌دهی که آموخته‌ها، مهارت‌ها، و توانایی‌هایی معلّمان، مساویانه برای هر جنسیتی، به رسمیت شناخته و ارج می‌نهد.

برنامه پیش‌نهادی برای سیستم شهادت‌نامه‌دهی معلّمان در افغانستان

نگاهی اجمالی

نیاز به معلّمان توانا در افغانستان افزایش گرفته است؛ هم‌چنان است نیاز به بالا بردن کیفیت نیروی معلّمان کنونی. نیاز، بسیار شدید است. نیاز به معلّمان بسیاری دیگر ناشی از افزایش بی‌سابقه نام‌نویسی شاگردان در مکاتب است. مسئله کیفیت از راه ایجاد چندین مرکز تربیت معلّم جدید پاسخ داده می‌شود. نام‌نویسی شاگردان در مراکز تربیت معلّم هم بسیار افزایش یافته است، و کیفیت تعلیم و تربیت این شاگردان به عنوان معلّمانی که بتوانند در آینده مؤثر باشند، مسئله این است که می‌باید بر آن مستمراً توجه داشت. نصاب تعلیم و تربیت معلّمان مرتباً، با تلاش در زمینه رسیدگی به تعلیم معلّمان در مراحل پیش از خدمت و برنامه‌های آموزشی در حین خدمت که از سوی ریاست عمومی تربیهٔ معلم وزارت معارف انجام می‌شوند، بازنگری می‌شود. برعلاوه، در استفاده از کتاب، طرح نصاب آموزشی و برنامه‌های تدریس پیداگوژی به معلّمان سراسر افغانستان هم پیش‌رفت‌هایی حاصل شده است (وردک، ۲۰۱۲). سطح پیش‌رفت دانش و توانایی‌های معلّمان، مقدّمتاً با تلاش ریاست تربیه معلّم و ریاست‌های معارف ولایات در مناطق شهری و روستایی دورافتاده افغانستان، افزایش یافته است. سازمان‌های غیردولتی در تدریس به معلّمان، مخصوصاً در مناطق دوردست کمک‌های شایانی کرده‌اند.

<u>توانایی‌های الزامی معلّمان مسلکی در اسناد مختلف، به شمول:</u>

- برنامه استراتیژیک ملی در تعلیم و تربیه (نسخه پیش‌نویس، ۲۰۱۳)
- برنامه دوم بهبود کیفیت تعلیم و تربیه (EQUIP II)

<u>قانون معارف:</u> وزارت معارف جمهوری اسلامی افغانستان، رهنمودهای پالیسی تعلیم و تربیه از طریق مجتمع‌های آموزشی (۲۰۱۲)، و اختصاص شاگرد و روند استخدام در مراکز تربیت معلّم، توضیح داده شده است. حکومت افغانستان به ضرورت نیاز به ارتقای ظرفیت معلّمان رسیده و به آن به چند طریق پیش‌گیرانه پاسخ داده است. میزان پیش‌رفت در ارتقای ظرفیت معلّمان چشم‌گیر بوده است. بااین‌همه، افغانستان تا کنون سیستم رسمی‌ای برای شهادت‌نامه‌دهی معلّمان، که توانایی‌های لازم در فارغان مراکز تربیت معلّم و معلّمانی که هم‌اکنون به عنوان معلّمان مسلکی در مکاتب کار می‌کنند را تعریف بکند، ندارد. سیستم شهادت‌نامه‌دهی برای پیشه معلّمی در افغانستان استانداردهای واضحی وضع خواهد کرد و در تشکیل خدمات ملکی حکومت، که سیستم رسمی رتبه‌بندی و پرداخت معاش برای خدمات دولتی است، برای معلّمان دارای شهادت‌نامه جایگاه معقولی در نظر خواهد گرفت.

افغانستان باید به نیازمندی‌های موجود در زمینه سیستم شهادت‌نامه‌دهی، که راه‌های سنجش توانایی‌های معلّمان را تعریف و راهنمایی خواهد کرد، پاسخ دهد. هم‌چنان، افغانستان در زمینه شهادت‌نامه‌دهی به سیستمی نیاز دارد مرجعی باشد برای مقایسه شهادت‌نامه دوره‌های پیش‌رفت مسلکی و برنامه‌های آموزشی‌ای که در برنامه‌های تعلیمی سازمان‌های غیر دولتی و آموزش در مجتمع‌های آموزشی، من‌جمله برنامه‌های آموزشی گروه‌های آموزشی معلّمان ولسوالی‌ها (DT-III) که در حین خدمت انجام می‌شوند ولی دارای سیستم واحدی نیستند Non-Credit. افغانستان اکنون فرصت دارد تا سیستم شهادت‌نامه‌دهی خویش را بر مبنای بهترین روش‌های بین‌المللی ایجاد کرده و سیستم‌هایی را بپذیرد که طبق فضا و زمینه موجود در افغانستان، برای کشور مناسب باشد.

سیستم شهادت‌نامه‌دهی برای معلّمان افغانستان

سیستم شهادت‌نامه‌دهی باید موجب شود اطمینان حاصل کنیم که توانایی همه معلّمان استانداردهای لازم برای معلّمان مکاتب کنونی افغانستان را برآورده می‌کنند. سیستم شهادت‌نامه‌دهی باید اطمینان دهد که همه معلّمان به حداقل توانایی‌های لازم مجهزند و اگر هم نیستند ابزارهای لازم برای کسب آن را در طول زندگی مسلکی خویش دارا می‌باشند. در وجود سیستم شهادت‌نامه‌دهی معلّمان و رسماً راجستر می‌شوند و ابزارهای نظارت از پیش‌رفت معلّمان در درون سیستم وجود دارد. در سیستم شهادت‌نامه‌دهی پیش‌رفت‌های معلّمان به رسمیت شناخته شده و با توجه به تعداد سال‌هایی که موفقانه خدمات مسلکی ارائه کرده‌اند و به اساس پیش‌رفت در سیستم شهادت‌نامه‌دهی در سیستم رتبه‌بندی و پرداخت معاشات هم در نظر گرفته می‌شود.

در سیستم پیش‌نهادی شهادت‌نامه‌دهی دارای چهار رتبه در نظر گرفته شده است. این سیستم به معلّمان امکان می-دهد تا از لحاظ مسلکی پیش‌رفت کرده و در طول زندگی مسلکی‌شان به رتبه‌های بلندتر برسند. برای معلّمانی که می‌خواهند توانایی‌های خویش را بالا ببرند و شواهد پیش‌رفت خویش را نشان دهند، معیار پیش‌رفت مسلکی در نظر گرفته شده است. شهادت‌نامه معلّمی زمانی به نامزدان داده می‌شود که الزامات مشخصی، به شمول ارزیابی رسمی و بررسی کارکرد تدریسی‌شان، تهیه و ارزیابی برنامه و سوانح رشد مسلکی معلّم TPGP، تکمیل امتحانات ملّی معلمان، را برآورده کنند. معلّمان پیش از خدمت، که در واقع فارغان مراکز تربیت معلّم هستند، بسیاری از این الزامات را از قبل برآورده کرده‌اند، و تنها چیزی که باقی مانده است برنامه رشد مسلکی او قبل از فراغت مرکز تربیهٔ معلّم می‌باشد. انتظار می‌رود بالا رفتن از رتبه‌های سیستم شهادت‌نامه‌دهی مطابق به ارتقای در سلسله مراتب معاش و رتبه (تشکیل) که برای کارمندان خدمات ملکی افغانستان استفاده می‌شود، به پیش برود.

بخش‌های پیش‌نهادی برای شهادت‌نامه‌ها

چهار رتبه که هر کدام دارای شهادت‌نامه و نوعیت خاص هستند:

۱. رتبه I — شهادت‌نامه مؤقتی تدریس (سطح اول)
۲. رتبه II — شهادت‌نامه انتقالی تخصص (سطح دوم)
۳. رتبه III — شهادت‌نامه تخصص(سطح سوم)
۴. رتبه IV — شهادت‌نامه مؤقتی تخصص پیش‌رفته(سطح چهارم)

رتبه I. شهادت‌نامه مؤقتی تدریس (سطح اول)

شهادت‌نامه رتبه I شهادت‌نامه مؤقتی تدریس (سطح اول) است که به عنوان پُلی برای انتقال معلّمان کنونی، یعنی آنانی که تمامی توانایی لازم برای فارغان صنف چهاردهم را ندارد، به سیستم شهادت‌نامه‌دهی عمل می‌کنند. شهادت‌نامه رتبه I بعد از چهار سال از اعتبار ساقط می‌شود، اما اگر فرد درخواست تجدید آن را بدهد و شواهدی دالّ بر پیش‌رفت قابل‌توجه در راستای کسب شهادت‌نامه از خود ارائه دهد، ممکن است تجدید گردد. شهادت‌نامه رتبه I به معلّمانی داده می‌شود که هم‌اکنون با عنوان قراردادی در معارف افغانستان خدمت می‌کنند (زیر بحث).

فارغان مراکز یا پوهنتون‌های تربیت معلّم خارج از کشور (بین‌المللی) می‌توانند در صورت درخواست و ارائه اسناد لازم، مانند شواهد تحصیلات اکادمیک (سوانح) و سائر اسناد به شمول اسناد تکمیل امتحان سراسری، یعنی امتحانات ملّی معلّمان، می‌توانند شهادت‌نامه رتبه I بگیرند.

فارغان نهادها یا پوهنتون‌های تربیت معلّم خارجی (بین‌المللی) می‌توانند در صورت درخواست شهادت‌نامه و ارائه هرگونه اسناد لازم به شمول شواهد گذراندن امتحانات ملی معلّمان با نمره کامیابی یا سند تأییدشده معادل آن شهادت‌نامه رتبه II بگیرند. *درخواست‌کنندگان بین‌المللی، در صورتی که بر تصمیمات بورد اکادمیک شهادت‌نامه-دهی مبنی بر ردّ شهادت‌نامه وی اعتراض داشته باشند، می‌توانند درخواست تجدیدنظر کرده و دلایل درخواست خویش را مکتوب کنند.* تعیین معادل شایستگی‌های وی به عهده کمیته خواهد بود.

فارغانی که از یک پوهنتون (یعنی، در رشته‌هایی مانند روان‌شناسی و انجینیری) درجه تخصصی یا اکادمیک گرفته-اند، می‌توانند در صورت درخواست و ارائه اسنادی مانند شواهد تحصیلات اکادمیک (سوانح) و سائر اسناد لازم، من-جمله سند گذراندن امتحان سراسری یعنی امتحانات ملّی معلّمان، شهادت‌نامه رتبه I بگیرند.

کسانی از پوهنتون فارغ شده‌اند ولی دوره‌های رسمی پیداگوژی، نصاب آموزشی و روش تدریس را از سر نگذرانده‌اند می‌توانند در صورت درخواست شهادت‌نامه رتبه I بگیرند.

رتبه II. شهادت‌نامه انتقالی تخصص (سطح دوم)

شهادت‌نامه رتبه II، شهادت‌نامه انتقالی تخصص (سطح دوم) است و از سوی ریاست عمومی تربیهٔ معلّم وزارت معارف صادر می‌شود. شهادت‌نامه رتبه II، برای فارغان صنف چهاردهم مراکز تربیت معلّم و به دو شرط داده می‌شوند:

- داشتن دیپلمی از یک نهاد تربیت معلّم یا مورد نهاد خصوصی تربیت معلّم که برنامه‌اش تأیید/مجوزدهی شده باشد؛
- درخواستی شهادت‌نامه‌ای که قبلاً به آن فارغ‌التحصیل تعلّق گرفته باشد.

شهادت‌نامه رتبه II از زمان صدور تا شش سال معتبر می‌باشد. در صورتی که فرد بعد از گرفتن شهادت‌نامه رتبه II خویش تدریس نکرده باشد، شهادت‌نامه‌اش منقضی خواهد شد. اگر فرد در طی این شش سال به استخدام در آید، مدت‌زمان شش‌ساله از همان تاریخی شروع خواهد شد که به استخدام در آمده است.

این شهادت‌نامه برای معلّمان فعّال (یعنی معلّمانی که در پیشه معلّمی فعّالیت دارند) قابل‌تجدید می‌باشد– مدت تجدید شش سال بوده و برای تجدید آن لازم خواهد بود که فرد درخواست رسمی ارائه دهد. اگر شهادت‌نامه کسی تجدید نگردد، منقضی اعلام خواهد شد.

معلّمان، برای کسب شایستگی درخواست شهادت‌نامه تخصصی رتبه III باید حداقل شش سال تدریس موفقانه داشته باشند. این مدت حداقلی، اجباری می‌باشد.

معلّمانی که شهادت‌نامه رتبه II داشته باشند، می‌توانند بدون گرفتن شهادت‌نامه رتبه III، شهادت‌نامه رتبه IV بگیرند؛ مشروط به اینکه در مدت‌زمانی که برای حصول شهادت‌نامه رتبه IV تعیین شده است، الزامات این رتبه را برآورده کنند.

فارغانی که برنامه‌های آمادگی معلّم را در یک نهاد خصوصی تربیت معلّم از سر می‌گذرانند، می‌توانند با توجه به تفاهم‌نامهٔ بین وازت معارف و آن نهاد خصوصی تربیت معلّم و در صورت درخواست این شهادت‌نامه و ارائه همه اسناد لازم، به شمول شواهد گذراندن امتحانات ملّی معلّمان با نمره کامیابی یا معادل تأییدشده آن، شهادت‌نامه رتبه II، یعنی شهادت‌نامه انتقالی تخصص بگیرند. این تفاهم‌نامه موجب حصول اطمینان از آن می‌شود که نهاد خصوصی تربیهٔ معلّم مزبور الزامات کیفی لازم برای شهادت‌نامه رتبه II را برآورده کرده است.

معلّمانی که سابقاً صنف چهاردهم را گذرانده‌اند و اکنون در افغانستان به عنوان معلّم در استخدام‌اند می‌توانند در صورت درخواست، و ارائه شواهد برآورده‌سازی الزامات شهادت‌نامه رتبه II، شهادت‌نامه رتبه II بگیرند. در این صورت، باید ریاست معارف ولایت و سرمعلّم مکتبی که آن معلّم در آن ایفای وظیفه می‌کند به مرجع صدور شهادت‌نامه تأییدیه بفرستد (دادن شهادت‌نامه به معلّم موردنظر را پیش‌نهاد کند.)

شهادت‌نامه‌ها از همان روزی فرد قرارداد رسمی تدریس را دریافت می‌کند، یا اولین روز استخدام وی به عنوان معلّم، معتبر شمرده می‌شوند.

رتبه III. شهادت‌نامه تخصص (سطح سوم)

این شهادت‌نامه در صورت درخواست از ریاست تربیه معلّم و گذراندن موفقانه پنج سال تدریس داده می‌شود؛ فرد باید قبلاً هم یکی از شهادت‌نامه‌های معتبر در افغانستان را داشته بوده باشد.

مدّت اعتبار این شهادت‌نامه هشت سال است.

این شهادت‌نامه در صورت درخواست و ارائه اسناد لازم برای هشت سال دیگر هم قابل تجدید است.

- اگر در این مدت درخواست تجدید نگردد، شهادت‌نامه منقضی (از اعتبار ساقط) می‌گردد.
- معلّم می‌تواند در صورت درخواست از بورد اکادمیک شهادت‌نامه‌دهی ریاست تربیهٔ معلّم، با استناد به شهادت‌نامه منقضی خویش باز هم همین شهادت‌نامه را کسب کند.

رتبه IV شهادت‌های تخصصی پیش‌رفته (سطح چهارم)

این شهادت‌نامه در صورتی به فرد قابل‌صدور خواهد بود که فرد الزامات تخصص موردنظر خویش را برآورده کرده باشد. این الزامات در اسناد مربوط به تخصص موردنظر روشن خواهد شد. مثلاً، شهادت‌نامه سرمعلّمان و مدیران مکاتب، الزاماتی هم‌راستا با استاندارد ملّی توانایی برای معلّمان خواهد داشت.

عده‌ای تخصص‌هایی که ممکن است طرح شوند، عبارت‌اند از شهادت‌نامه سرپرستان (مربّیان، آماده‌سازان، آموزگاران معلّمان...)؛ یا شهادت‌نامه‌های مخصوص در زمینه مضامین که در صورت تکمیل مجموعه مشخصی از

دوره‌های آموزشی (یا معادل آن‌ها) در زمینه‌های تخصصی (مانند تعلیم و تربیهٔ در اوائل کودکی، انواع تعلیم و تربیه خاص، مضامین مختلف؛ مانند ریاضی، علوم، خوانش و زبان...). ممکن است فرد برای کسب شهادت‌نامه سطح چهارم ملزم به تکمیل یک تخصص به اساس امتحانات ملّی معلّمان گردد.

این شهادت‌نامه، پس از تکمیل موفقانه (حداقل و اجباری) پنج سال تدریس در افغانستان و در صورت داشتن شهادت‌نامه معتبر معلّمی صادر خواهد شد.

این شهادت‌نامه برای یک دورهٔ هشت‌ساله اعتبار دارد.

- این شهادت در صورت ارائه درخواست تجدید، قابل‌تجدید خواهد بود. تجدید این شهادت‌نامه نیازمند بالا بردن تخصص رسمی خواهد بود.
- این شهادت‌نامه می‌تواند به دلایلی، مثلاً سوء رفتار اخلاقی یا مسلکی، باطل اعلام گردد.
- هیچ معلّمی قانوناً اجازه ندارد بدون داشتن شهادت‌نامه معتبر به تدریس بپردازد.

ارزیابی شهادت‌نامه‌دهی و بخش‌های مختلف ارزیابی

شهادت‌نامه‌دهی (صدور مجوّز) مبتنی بر شواهدی خواهد بود که معلّمان در بارهٔ توانایی‌های مسلکی خویش ارائه می‌کنند. این شواهد از پنج دسته اند:

۱. اسناد آخرین برنامه اکادمیکی که طی شده است (یعنی؛ سوانح، تأییدیه تکمیل برنامه)؛

۲. برنامه رشد مسلکی معلّم (TPGP)؛

- در مراکز تربیت معلّم، ارزیابی برنامه رشد مسلکی معلّم مسئولیت مشاور کمیته استادان خواهد بود
- برای معلّمان که در حال خدمت‌اند و در برنامه‌های نهادهای تربیت معلّم نام‌نویسی نکرده‌اند، ارزیابی این برنامه به دوش سرمعلّم مکتب خواهد بود.

۳. سوانح معلّم؛

- در مراکز تربیت معلّم، ارزیابی سوانح را مشاور کمیته استادان انجام خواهد داد
- برای معلّمانی که در حین خدمت‌اند و در برنامه‌های نهادهای تربیهٔ معلّم نام‌نویسی نکرده‌اند، این ارزیابی مسئولیت سرمعلّم مکتب خواهد بود.

۴. ارزیابی رسمی و بررسی تدریس؛

- در مراکز تربیت معلّم، ارزیابی رسمی و بررسی تدریس را مشاور کمیته استادان انجام خواهد داد
- برای معلّم که در استخدام مکتب‌اند و در مراکز تربیهٔ معلم نام‌نویسی نشده‌اند، ارزیابی رسمی و بررسی تدریس مسئولیت سرمعلّم مکتب است.

۵. امتحانات ملّی معلّمان یا معادل تأییدشده آن از سوی ریاست تربیت معلّم

- نمرهٔ کامیابی‌ای که ریاست تربیت معلّم پیش از صدور شهادت‌نامه رتبه I یا رتبه II آن را الزامی می‌شمارد.

پیش‌نهادنامه‌ای در مورد وظیفه کمیته شهادت‌نامه‌دهی

بدنه‌ای که در ریاست تربیهٔ معلّم مسئول اداره و نظارت پروسیجرهای مختلف صدور شهادت‌نامه به معلّمان افغانستان خواهد بود، بورد اکادمیک موجود (*پیش‌نهادی*) باشد.

مسئولیت‌های کمیته شهادت‌نامه‌دهی عبارت‌اند از

- تهیه و اداره پالیسی‌ها و پروسیجرهایی که جهت حصول اطمینان از کار منصفانه، مساوات‌محورانه و مؤثر در بارهٔ تمامی درخواست‌های شهادت‌نامه به کار انداخته می‌شوند؛
- تحکیم نظارت اداری از کارمندان و تدارک کارمندان آموزش‌دیده و کافی برای واردسازی و بازیابی ارقام و معلومات (به دیتابیس-مترجم)؛
- آموزش‌دهی کارمندان، تا توانایی بررسی الزامات اعمال‌شده بر نامزدان دریافت شهادت‌نامه‌ها را داشته باشند؛
- ارزیابی و بررسی درخواست‌ها جهت تعیین سطوح کیفی معادل سازمان‌هایی که (از جمله نهادهای تربیه معلّم نیستند) و برای معلّمان برنامه‌های آموزشی تدارک می‌بینند (به بخش پذیرش و انتقال در ذیل مراجعه کنید)
- گزارش‌دهی مسائل، سؤالات و مشکلات مرتبط به شهادت‌نامه‌دهی به کمیته در جلسات منظمی که برگزار می‌شوند (و به ریاست تربیهٔ معلّم)؛
- گزارش‌دهی به ریاست تربیهٔ معلّم در بارهٔ درخواست‌ها، و تعداد و انواع شهادت‌نامه‌هایی که صادر شده‌اند؛
- بررسی موارد مشکل‌دار و درخواست‌های بازنگری و در صورت ضرورت ارائه پیش‌نهاد در مورد کاری که قرار است دربارهٔ کاری هر مورد در پیش گرفته شود؛
- تهیه و نشر سندی برای آگاهی‌دهی به معلّم برحال و آینده در بارهٔ الزامات کسب و حفظ شهادت‌نامه‌های تدریس؛
- تشخیص، توضیح و نظارت از اداره حالاتی که ممکن است در نتیجه آن شهادت‌نامه کس یا کسانی باطل اعلام گردد (یعنی در هنگامی که قوانین رفتار مسلکی نقض می‌شوند)؛
- بررسی و تصمیم‌گیری در بارهٔ درجات و شهادت‌نامه‌های معادل و معتبری که از نهادهای دیگر می‌آیند.

سیستم شهادت‌نامه دهی و نظام رتبه‌بندی و معاش

معلّمانی که از راه اندوختن پیش‌رفت‌های مسلکی به شهادت‌نامه بالاتری می‌رسند، در نظام رتبه‌بندی و معاش هم از درجه کنونی‌شان به درجه بعدی صعود می‌کنند.

معلّمان در نخست طبق توانایی‌های کنونی‌شان در نظام رتبه‌بندی و معاش گنجانده می‌شوند. معلّمانی که در موعد مقرر برای گرفتن شهادت‌نامه بالاتر پیش‌رفت مسلکی کافی برای کسب آن را حاصل نکرده‌اند، هم می‌توانند در نظام رتبه‌بندی و معاش به درجه بالاتر صعود کنند.

شروط همراه در نظر گرفتن شهادت‌نامه‌دهی با نظام رتبه‌بندی و معاش، شامل موارد زیر خواهند بود:

- تکمیل کورس‌ها، برنامه‌ها و ورکشاپ‌های از-پیش-تأییدشده پیش‌رفت مسلکی (TTC ،INSET ،DT-III)؛
- تکمیل آن عده از کورس‌ها، برنامه‌ها و ورکشاپ‌های پیش‌رفت مسلکی که از سوی بورد اکادمیک معادل کورس-های مراکز تربیت معلّم تشخیص داده شده‌اند.

- تکمیل تعداد ساعات از–پیش–تعیین‌شده برنامه‌های پیش‌رفت مسلکی در کورس‌ها، برنامه‌ها و ورکشاپ‌ها؛
- اسنادی که از سوی بورد اکادمیک برای مدیریت و تنظیم‌شان در نظام رتبه‌بندی و معاش الزامی شمرده می-شوند؛ به شمول درخواست ارتقای درجه در نظام رتبه‌بندی و معاش.

جمع‌بندی

این فصل متمرکز بر تلاش‌هایی بود که در راستای ایجاد نظام صدور شهادت‌نامه مسلکی برای معلّمان انجام می-شود و شهادت‌نامه‌های صادره آن دارای سطوح و انواع مختلفی هستند. عملیاتی شدن و رفع خطاهای برنامه شهادت‌نامه‌دهی چند سالی زمان لازم دارد. وقتی سیستم شهادت‌نامه‌دهی راه‌اندازی شد، ممکن است کاملاً متفاوت از آنچه درین فصل گفته شد به نظر برسد. با وجود این برای سرمعلّمان مهم است تا روند آن را درک کنند؛ زیرا سرمعلّمان هم باید خود دارای شهادت‌نامه سرمعلّمی باشند و هم در ارزیابی توانایی‌هایی که معلّمان را قادر به بالا رفتن از نردبان تخصص می‌کنند، از مقامات کلیدی خواهند بود.

در فصل آینده که در بارۀ فضای مکتب خواهد بود، بعضی از روش‌هایی را که سرمعلّم با استفاده از آن‌ها می‌توانند هم در نظارت از صنف‌ها فعّال باشند و هم ارزیاب و ناظر تهدیدگری نباشند، خواهید خواند. فصل آینده به شما ایده-هایی در باره حمایت از معلّمان در راستای بهبود تدریس خودشان و آموزش شاگردان‌شان خواهد دارد. در فصل آینده توضیح داده خواهد شد که سرمعلّم در ایجاد مجتمع آموزشی مسلکی نقش رهبری آموزشی را در بر خواهد کرد. در عین حال، در فصل نهم، در بارۀ مسئولیت سرمعلّم در زمینه ارزیابی از معلّمان، هم در مراحل تکوینی و هم در ارزیابی‌های تلخیصی برای پیش‌نهاد ترفیع، ماندگارسازی، یا برکناری وی، گفتگو خواهد شد. در هنگام خواندن فصل بعدی، در بارۀ نقش خودتان در نظام شهادت‌نامه دهی و روند تجدید شهادت‌نامه معلّمان خویش در مکتب فکر کنید. به نظر شما، معلّمان مکتب شما شایسته شهادت‌نامه کدام سطح هستند؟

فصل نهم

نظارت از فضای مکتب

الف. روش قدم زدن
ب. نظارت و نظردهی رسمی و غیر رسمی
ج. نظارت از صنف‌ها:بهبودی تکوینی و ارزیابی تلخیصی

الف. روش قدم زدن

سرمعلّمان مکاتب سخت زیر فشارند اما، وقتی قدم‌زدن وسیله رفع فشار و اضطراب است، سرمعلّمان ممکن است در میان مدیران سالم‌ترین افراد باشند. به این دلیل که بسیاری از سرمعلّمان خیلی به این سو و آن سوی مکتب قدم می‌زنند. این تخنیک در میان سرمعلّمان به نام قدم‌زدن مشهور است و برای کنترول و بررسی اوضاع شاگردان در گوشه و کنار مکتب انجام می‌شود.

قدم‌زدن ازین صنف به آن صنف، روندی است همیشه در حال حرکت. این کار اوّل برای تنظیم امور در شرکت‌ها معرّفی شده بود، اما به نظر می‌رسد برای سرمعلّمان و مکاتب هم خیلی فایده دارد. قدم‌زنی‌های بدون‌تهدید که هدف‌شان هم ارزیابی رسمی نیست، به سرمعلّمان امکان می‌دهد تا نگاهی سریع به وضع آموزش شاگردان بیاندازد. این نگاه تند برای آن است که سرمعلّم بتواند با مطرح مشاهدات خویش با معلّمان، با آن‌ها وارد گفتگو در راستای بهبود تدریس‌شان گردد.

اگر روند قدم‌زنی را در مکتب خویش آغاز کنید، نه تنها نقش‌تان به عنوان رهبر آموزشی روشن خواهد شد، بلکه موجب تقویت فرهنگ مؤثریت آموزشی در همه کارمندان مکتب نیز خواهد شد. پیش از او در هنگام قدم‌زدن ، مهم است تا از آن برای اعتمادسازی و همکاری استفاده کنید. کارمندان تدریسی باید آگاه شوند که روند قدم‌زنی جدا از روندهای ارزیابی هستند.

کلید مفیدیت روند قدم‌زنی در این است که خیال معلّمان را از بابت آن آسوده کنید. وقتی برای اولین بار روش قدم‌زنی سریع را با معلمان مطرح می‌کنید، ممکن است در برابر آن مقاومت کنند. ممکن است از این بترسند که قدم‌زنی مدیران وسرمعلمان دارای انگیزه پنهانی باشد، و یا هدف آن این باشد که آن‌ها را در حال انجام دادن کاری اشتباه "گیر" کنید. مبارزه با این ترس‌ها ، اعتمادسازی- - و کمک به معلّمان در راستای درک اینکه قدم‌زنی‌ها ابزاری تهدیدآمیز نیست کلید موفقیت قدم‌زنی است.

بازدید سه تا پنج‌دقیقه‌ای از صنف‌های درسی، و قدم‌زنی در مکتب باعث می‌شود تا حضور سرمعلّم در مکتب برای افراد محسوس گردد؛ این امر به خود سرمعلّم کمک می‌کنند با آنچه منظماً در مکتب اتفاق می‌افتد و آنچه رخدادن-اش در مکتب امری نامعمول است، آشنا شود. معلّمان و شاگردان با سرمعلّمی که منظماً به صنف‌ها می‌آیند، و یا در

راهرو و حویلی مکتب در هنگام گفتگو با شاگردان، معلّمان و کارمندان دیده می‌شوند، و سرمعلّمی که هوشمندانه در بارۀ درس‌هایی که معلّمان به شاگردان با هم می‌خوانند نظر می‌دهد، رابطۀ جدیدی بنا می‌کنند.

گاهی قدم‌زنی‌ها تمرکز بر موضوع خاصی ندارند و فقط برای فهمیدن اتفاقات و چگونگی انجام تدریس در مکتب انجام می‌شود. سرمعلّم پیش از قدم‌زنی به معلّم در باره نظر مثبتی خواهد داد و یا از او در بارۀ چیزهایی که مشاهده کرده است سؤالاتی غیر انتقادی خواهد پرسید. قدم‌زنی، خود، نباید اخلال‌کننده واقع شده و جریان تدریس در صنف را بر هم بزند. بعد از آنکه سرمعلّم چند بار به صنف‌ها رفت، دیگر آمدنش به صنف غیرمعمول نخواهد بود و معلّم و شاگردانش درس خویش را ایستاد نخواهند کرد تا بفهمند که سرمعلّم برای چه به صنف آمده است.

با ادامه این کار و خاطرجمع‌شدن معلّم نسبت به آن، امّا، سرمعلّم تصمیم خواهد گرفت تا در این بازدیدهای کوتاه به موضوعات به دقت نگاه کند. این تمرکز ممکن است در پی تصمیم مشترک با معلّم صنف شروع گردد. هر هفته، تمرکز سرمعلّم بر چیزهای مختلفی خواهد بود؛ مثلاً یک هفته بر کارهای شاگردان، و هفته‌های دیگر بر سؤالات شاگردان و پاسخ معلّم، و استراتیژی‌هایی از معلّم که می‌توان در این دیدار کوتاه درک اش کرد...

سرمعلّمان مشاهدات خویش در هنگام قدم‌زنی را به شیوه‌های مختلفی یادداشت می‌کنند. عده‌ای از فهرست‌ها و فورم‌های از–قبل–چاپ‌شده استفاده می‌کنند. عده‌ای هم از فورم‌های غیر رسمی و یادداشت‌های کوتاه. وقتی اندک اندک این روند برای شاگردان و معلّمان عادی شد، و وقتی سرمعلّم تصمیم گرفت که بر مشاهدات کوتاه خویش تمرکز کند، ممکن است سرمعلّم بخواهد پس از آن از فورم‌های مشاهدات استفاده کنند. برای فعالیت قدم‌زنی فورم-های مختلفی در انترنت وجود دارد، اما سرمعلّمانی که مکتب خویش را بسیار صمیمانه دوست می‌دارند، برای قدم-زنی‌های خویش فورم‌هایی می‌سازند که فقط برای مکتب خودشان مناسب باشند. فورم‌هایی که در جای دیگر تهیه می‌شوند، مشاهدات قدم‌زنی‌ها را، به جای اینکه با توجه به اوضاع درج کند، طبق فورم شکل می‌دهند. استفاده از فورم، همچنان، ممکن است برای معلّمان، نه یک کار تخصصی و همکارانه، بلکه یک ارزیابی به نظر آید.

گفتگو با معلّمان در بارۀ سوالات مورد تمرکز در مشاهدات قدم‌زنی‌ها، و حتی تعیین کردن این سؤالات به همکاری آن‌ها، مهمّ است. مدت‌زمان بازدید سرمعلّم در قدم‌زنی به صنف‌ها هرچند کوتاه است، اما چون به مراتب زیاد اتفاق می‌افتد کوتاهی مدت بازدید را جبران می‌کند. جمع‌بندی کردن نتایج این بازدیدها به سرمعلّم از صنف یک تصویر اجمالی می‌دهد.

معلّمان باید اهمیت قدم‌زنی‌ها و یادداشت‌ها و معلومات جمع‌آوری‌شده را درک کنند. معلّمان باید از اینکه که قدم-زنی‌ها ابزاری برای کمک به بهبود آن‌هاست و نه مجازات‌شان، شادمان باشند.

وقتی توانستید باور معلّمان به این هدف و اعتمادشان را به خودتان به عنوان سرمعلّم جلب کنید، باید این روند را منظماً ادامه دهید. یادداشت‌هایی را که گرفته‌اید و یا فورم‌هایی را که تهیه کرده‌اید، مبنای گفتگو در جلسات کارمندان خویش کنید و ارقام و معلومات آن‌ها را در برنامه بهبود مکتب وارد کنید. ممکن است فرصتی پیش بیاید تا نمونه‌های روش‌های خوب و استراتیژی‌هایی جالبی را که در صنف‌ها دیده‌اید به کارمندان خویش در میان بگذارید و به این ترتیب آن روش و استراتیژی را در میان معلّمان رواج کنید؛ و یا ممکن است به معلّمانی که در

تدریس خویش خوبی‌هایی دارند به معلّمانی نشان دهید که اگر روش‌های او را مشاهده کند سود خواهد برد. با این روش‌ها می‌توانید از انزوایی که معلّمان را در پشت دروازه صنف‌های شان متاثر میکنند بکاهید.

روش قدم‌زنی چه در میان صنف‌ها انجام شود، چه در محوطه مکتب یا راهروها، موجب می‌شود سرمعلّم برای دیگران قابل‌دید و قابل‌دسترسی گردد. قدم‌زنی از این صنف به آن صنف برای تعاملات امکاناتی به بار می‌آورد که در عدم استفاده از آن ممکن نیستند.

هدف قدم‌زنی، همه، این است که سرمعلّم و معلّمان بتوانند مشترکاً در باره روش‌های تدریس فکر کنند. تفکر عنصر کلیدی است. سرمعلّم، پس از قدم‌زنی، معلّم را با یک مشاهده و سؤالی ترک می‌کند که ممکن است موجب گفتمان عقلانی و تفکر عمیق در باره درس‌ها، نصاب آموزشی و استراتیژی تدریس گردد. تبصره‌هایی که در بارۀ مشاهدات می‌شوند، و سؤالاتی که از آن می‌خیزند، باید همیشه غیر قاضیانه باشد. مثلاً، سرمعلّم می‌تواند بگوید:

- امروز، در وقت قدم‌زنی من، شاگردان همه در چوکی‌های خودشان نشسته بودند. شما برنامه درسی خود را چگونه طرح می‌کنید که شاگردان این‌طوری تشویق می‌شوند تا فعّالانه در کارهای صنف شرکت کنند؟
- امروز وقتی دیدم که شاگردان سؤال حل می‌کنند، با خودم فکر کردم که مگر چند نفر جواب درست را بدست می‌آورند. به نظر شما چند نفر از شاگردان به پاسخ درست رسیدند ؟

عده‌ای از سرمعلّمان، برای اینکه تسلسل بازدیدهای خویش از صنف‌ها را حفظ کند، از صنف‌ها یک نقشه می‌سازند و مشخص می‌کنند که از کدام صنف‌ها، در چه تاریخی، بازدید شده است. این، مدیران را مطمئن می‌کند که همه صنف‌ها، منظماً، مورد بازدید قرار می‌گیرند؛ هرچند ترتیب این بازدیدها ضرورتاً قابل‌پیش‌بینی و مشخص نباشد.

کوچک‌ترین هدفی از قدم‌زنی‌های سه تا پنج‌دقیقه منظور می‌شود، این است که سرمعلّم از آنچه در صنف‌ها و در مکتب اتفاق می‌افتد، آگاه بماند؛ که یک رابطه همکارانه و حرفه‌ای با معلّمان ایجاد و تحکیم شود، که از روند تدریس در صنف‌ها شواهدی باشد که بتوان بر مبنای آن برای بهبودی مکتب کار کرد، که بین سرمعلّم و شاگردان فضایی آزاد و قابل‌اعتمادی به میان آید تا یکی از انتظارات که سهیم‌سازی شاگردان در مجتمع آموزشی است برآورده شود.

ب. نظارت و نظردهی رسمی و غیر رسمی

نظارت از صنف‌ها دلایل متفاوت، اهداف گونه‌گون و بسته به اهداف رویکردهای متعدد دارد. این قدم‌زنی پنج‌دقیقه-ای، که هرچند روشی غیر رسمی است، دارای هدف و مقصود خاصی است. هدف آن این است سرمعلّم را، که رهبر آموزشی است، از میزان پیش‌رفت شاگردان به سوی هدف نهایی آموزش است، آگاه کرده و در آن سهیم کند. این مشاهدات، حتی اگر در فهرست‌های بررسی و یادداشت‌ها ثبت‌اش هم بکنند، در ارزیابی معلّمان مورد استفاده قرار نمی‌گیرند؛ هر چند ممکن است سرمعلّم گاهی چیزهایی ببیند و بشنود که مایۀ نگرانی در بارۀ مهارت‌های تدریسی و رفتارهای صنفی گردد. این نگرانی‌ها را می‌توان، با همکاری استاد و در پیش گرفتن گام‌هایی در جهت درمان‌شان، برطرف کرد. به هر صورت، هدف قدم‌زنی در صنف آن نیست که توانائی یا ناتوانی معلّم را کشف کنیم.

امّا در رابطه با ارزیابی‌ها و بررسی‌ها، مشاهدات صنف‌ها مستقیم‌ترین راه مستندسازی کارکردهای معلّم است. هر چند نمرۀ شاگردان و دست‌آوردهای آموزشی هم قرینه‌ای برای ارزیابی معلّم می‌تواند بود، اما در صنف درسی است

که می‌توان با مشاهده مستقیم فضای آموزش را به سنجش گرفت. این ارزیابی‌ها را باید ناظری انجام دهد که به خوبی بداند که به دنبال چه چیزهایی باید گشت و چیزهایی را که شنیده یا دیده می‌شود چگونه باید تفسیر کرد.

مشاهده توسط همکار یا همتا معمولاً برای ارزیابی تکوینی و تشخیصی و برای ارائه نظر و پیش‌نهاد به معلّم به کار برده می‌شود. سرمعلّمان، هم‌چنان، از این مشاهدات برای مشوره‌دهی به معلّمان خویش استفاده می‌کنند. یکی از دلایل اینکه ترجیح داده می‌شود که خود سرمعلّم هم دارای سابقه تدریس در صنف درسی باشد، همین است. نه به این خاطر که سرمعلّمان به معلّمان خویش یاد دهند که به همان روشی درس بدهند که خودشان تدریس میکردند، بلکه به این دلیل که اگر سرمعلّمان خودشان معلّم بوده باشند، چالش‌های فراروی معلمّان را بهتر می‌توانند درک کنند؛ وگرنه به لحاظ قانونی کسانی که سابقه تدریس ندارند هم می‌توانند سرمعلّم شوند. با این همه، نظارتی که هدفش کمک به معلّم در راستای بهبود روش‌های درسی‌شان باشد، به نام "مشاهده عینی" شناخته می‌شود. در این عمل یک مجلس پیش از مشاهده هم در نظر گرفته می‌شود، تا معلّم و سرمعلّم در بارۀ چیزی که قرار است در مشاهده بر آن تمرکز شود، به توافق برسند.ممکن است معلّم از رفتار شاگردان یا استراتیژی‌هایی که در تدریس به کار می‌گیرد، نگران باشد. می‌توان تمرکز نظارت و نشستی را که بعد از آن بین معلّم و سرمعلّم صورت می‌گیرد، به همین مسائل اختصاص داد. معلّم کاپی‌ای از برنامه درسی در مدت زمان موردنظر برای مشاهده را به ناظر می‌دهد. هم قبل از نظارت برای برنامه‌ریزی یک نشست صورت می‌گیرد، و هم بعد از نظارت در زودترین زمان ممکن. این نشستی برای این نیست که ناظر آنچه را مشاهده کرده است به معلّم بگوید و معلّم فقط به نتایج مشاهده گوش دهد. این، گفتگوی است دوطرفه، بین معلّم و ناظر.نشست را معلّم شروع می‌کند و نظر خویش را در بارۀ درس، اهداف آن و میزان درست پیش رفتن آن، و هم‌چنان چیزهایی که ممکن بوده است به جهت ناخواسته‌ای پیش‌روند، بیان می‌کند. گروه نشست، که متشکل از سرمعلّم و معلّم است، برنامه‌ای برای تغییر در درس و برنامه‌ریزی درس طرح می‌کنند. سپس تاریخ دیگری برای نظارت تعیین می‌شود تا بهبودی موردنظر در برنامه را دنبال کند. نتایج روند مشاهده عینی ثبت می‌شوند، امّا این نتایج در جملۀ ارزیابی کار معلّم به شمار نمی‌رود؛ مگر اینکه در مشاهدات مشکلی دیده شود که در طی زمان حل ناشده باقی مانده باشد و معلّم آن اشتباه را همواره تکرار کرده باشد.

ارزیابی رسمی برای ترفیع، ادامه مسلک معلمی ، پیش‌رفت‌های مسلکی ، و ثبت آن‌ها در دوسیه کارمندان معمولاً مسئولیت سرمعلّم است. در عده‌ای از نظارت‌ها ممکن است ارزیابی‌کننده‌هایی از ولسوالی، ولایت، و یا ریاست تربیۀ معلّم هم حضور داشته باشند.

مهم است درک کنیم که تنها یک مشاهده را نمی‌توان مبنای معتبری برای ارزیابی معلّمان شمرد. شواهد ارزیابی-های رسمی و اداری باید مبتنی بر منابع متعددی باشند که (از جمله) در آن چندین نظارت صنفی در طی زمان طولانی هم شامل باشند. البته ناظران باید روش معمولی را در پیش گیرند تا بتوان دفعات مختلف نظارت‌ها را با هم مقایسه کرد.

نکتۀ دیگری که خیلی مهم است این است که در هنگام تعیین اهداف و برنامه‌های نظارت از صنف تجربیات معلّمان هم باید در نظر گرفته شود. همۀ معلّمان از یک قسم نیستند. ضرب‌المَثَلی است که می‌گوید "همه را نباید با

یک چوب زد". مشاهداتی که از معلّمان تازه‌کار و جدید صورت می گیرد باید به هدف حمایت از او باشد؛ چون معلّمان اندک اندک در کار خود ماهرتر و مطمئن‌تر می‌شوند، نه به یکبارگی. برای معلّمان جدید باید نظارت مستمر و منظم و روش های حمایتی دیگر در نظر گرفته شود. تربیت، آماده‌سازی، و تعیین یک همکار مشاور برای معلّم جدید و معلّمانی که مشکل دارند، همه نیازمند مشاهده عینی از صنف هستند. این فعّالیت‌ها نباید تحت‌الشعاع ترس از ارزیابی رسمی قرار داده شوند؛ بلکه باید راهی برای چارچوب‌بندی تجربیات معلّم، یا حمایت وی باشد و تا زمانی ادامه یابد که مهارت‌های لازم همه به دست آیند.

ج. نظارت از صنف‌ها: بهبودی تکوینی و ارزیابی تلخیصی

لزومی نمی‌بینیم که دلایل انتخاب شغل معلّمی را از شما بپرسیم؛ امّا برای اینکه مورد بحث قرار گیرد ، بیاید اهداف اصلی ارزیابی معلّم را مرور کنیم. هدف این است که شاگردان یاد بگیرند. هدف ساختن مکتب که معلّم در آن درس می‌دهد شاگردان است – دلیل اینکه مکتب ، صنف ، کتاب و مواد درسی داریم، و عده‌ای بزرگ‌سال را مأمور تدریس کرده‌ایم آموزش علم به شاگردان است، نه معلّمان.

و، هدف فقط این نیست که شاگردان یاد بگیرند. این که شاگردان چه چیزی یاد می‌گیرند، چگونه یاد می‌گیرند و اصولاً چرا سعی دارند یاد بگیرند هم مهمّ است. محیط مکتب و اتفاقات درون صنف (که ما آن را فضای صنف می-گوییم) زمینه آموزش را فراهم می‌کنند. باور ما، دیگر، این نیست که اگر شاگردان درس‌ها را حفظ کنند و با تکرار بخوانند، آن‌ها را یاد خواهند کرد. امروزه، ما به عنوان معلّم در تدریس خویش متعهد به استفاده از روشی هستیم که در آن شاگردان (اطفال و جوانان) آموزندگانی فعّال، با توانایی جستجو، توان درک روش‌های یادگیری و نظارت بر امور یادگیری خویش، در نظر گرفته می‌شوند. اکنون، ما می‌دانیم که سروصداهای داخل صنف ممکن است دیگر به دلیل تکرار میخانیکی درس نبوده بلکه به دلیل اینکه شاگردان در بارۀ شیوه یادگیری خویش با هم بحث کنند. چنین درکی از تدریس و آموزش، نتیجه و طرز دیدگاه ما درمورد صنف و به داخل صنف است.

برعلاوه، دلایل بازدید منظم از صنف‌ها، چه مانند قدم‌زنی پنج‌دقیقه‌ای سرمعلّم کوتاه باشد چه در دوره‌های طولانی، برای کمک به معلّم تا اطفال را خوب درس دهد. این نظارت برای آن نیست که معلّم را در حال انجام کاری اشتباه "گیر" کنیم؛ برای انتقاد از آن‌ها و مجازات‌شان هم نیست. هدف این نظارت‌ها، مشاهده فعالیت‌ها و روش‌های مشخصی است که می‌توان برای موفقانه‌تر شدن تدریس بهبودشان بخشید، بهتر کرد، بازنگری‌کرد و از میان برچید. این نظارت‌ها گاهی عمومی و گاهی کلی است؛ چون ناظر تمرکز خویش را از یک ناحیه بر ناحیه دیگری می‌برد، از یک شاگرد به شاگرد دیگری می‌کشاند و یا متوجه تعامل بین استاد و شاگرد می‌کند. ممکن است ناظر اوضاع فزیکی صنف را بررسی کند.

ممکن است بخواهد اوضاع و تعاملاتی را نظارت کند که بر جنبه روانی زندگی شاگرد اثر می‌گذارد و آن‌ها را به شاگردانی فعّال تبدیل می‌کند یا اشتراک‌کندگانی غیرفعال و بی‌تفاوت.

ناظر همیشه می‌خواهد رفتار معلّم را مشاهده و یادداشت کند. رفتارهایی مانند آماده‌سازی و ارائه مناسب تجربیات آموزشی (درس) به شاگردان، سبک ارتباط بین معلّم و شاگردان، گرایش احساسی و انرژی معلّم. نکات برجسته این

مشاهدات به صورت پیش‌نهاد و نظر به معلّم داده می‌شود تا آن ها بتوانند در بارۀ صنف خویش، و در مورد شیوه پیش‌برد درس خویش فکر کنند. این نظر نباید به صورت جملات ارزشی که فقط به"خوب" یا "بد" بودن اشاره می‌کنند، ارائه شوند؛ هم‌چنان، این نظر نباید به شیوه افراد ذی‌صلاحی به معلّم گفته شود که معمولاً می‌گویند چه چیزهایی اشتباه است و چگونه باید درست‌شان کرد.

در نظارت‌هایی که از آن‌ها برای نظارت تکوینی استفاده می‌شود، معلّم در بازنگری مشاهدات و تحلیل اوضاع کلّی صنف با سرمعلّم مشارکت دارد. آنچه در نقطه تمرکز قرار دارد صنف است و ناظر نباید تنها یک مشاهده را تعمیم بخشیده از روی آن در بارۀ مهارت‌های معلّم قضاوت کلّی بکند. رفتار و کارکرد تدریسی‌ای که معلّم در یک صنف از خود به نمایش می‌گذارد، نشان‌گر روش‌های همیشگی وی نیست. درک روش‌های همیشگی استاد تنها زمانی میسّر خواهد بود که کارهایش چندین بار موردنظارت قرار گیرد و با خود در بارۀ آن‌ها گفتگو شود. با این همه، هر مشاهده‌ای نمونه‌ای است از طرز استفاده معلّم از استراتیژی در این مقطع زمانی، و ارقام و معلومات (مثال‌های) کافی برای گفتگو با معلّم در بارۀ جنبه‌های ستودنی کارش و چیزهایی که باید به آن‌ها توجه شوند، به دست خواهد دارد تحلیل نظارت‌های تکوینی، پس از انجام نظارت، چنانچه قبلاً در باره مشاهده عینی گفتیم، باید به صورت مشترک توسط معلّم و ناظرصورت گیرد. معلّم و ناظر به شیوه‌ای غیر انتقادی و همکارانه در بارۀ چیزهایی که معلّم دوست دارد (یا باید) بر آن‌ها تمرکز کند، گفتگو خواهند کرد.

وقتی مربّی، آماده‌ساز، همکار یا مدیر معلّم از صنف وی به هدف ارزیابی تکوینی نظارت می‌کند، ناظر باید استفاده از روش‌های تشخیصی متعددی از مشاهدات خویش یادداشت گرفته و از آنچه مشاهده شده است شواهد مکتوب داشته باشد. این موجب می‌شود گفتگوی پس از مشاهده متمرکز بر واقعیت‌ها بماند، نه اینکه به دفاع از آنچه اتفاق افتاده پرداخته شود؛ حتی اگر لازم باشد که معلّم توضیح دهد که چرا چیزی در نظر ناظر آن‌گونه که شرح شده آمده است. ناظر می‌تواند اتفاقی یادداشت‌گیری کند، می‌تواند به صورت دوره‌ای هر چند دقیقه بعد یادداشت بر دارد، و یا هم از فهرست یا فورمی استفاده کند که مورد پذیرش معلّمان مکتب قرار گرفته‌اند.

وقتی نظارت به عنوان ارزیابی انجام می‌شود، ناظر باید به جای روش ارزیابی تکوینی و عیب‌زدایانه و در نظر گرفتن اهداف پیش‌رفت، روشی به کار برد که همه معلّمان منصفانه و تحت شرایط مساویانه تحت نظارت قرار گیرند. به این معنی که روش نظارت ناظر معیاری تر و رسمی‌تر و بر مبنای دسته‌بندی‌هایی خواهد بود که استانداردهای تدریسی پذیرفته‌شده در ولسوالی، ولایت و یا ریاست تربیۀ معلّم در نظر گرفته‌اند. سرمعلّم این ارزیابی‌ها را به هدف توبیخ و یا اعطای جایزه انجام نمی‌دهد، بلکه هدف آن این است که مشخص شود که آیا معلّم انتظارات را برآورده می‌کند یا نه. حتی در ارزیابی‌های تلخیصی، حوزه‌هایی است که معلّمان باید به آن بیشتر توجه کرده و بهبودشان بخشد. هر چه باشد، سرمعلّم که مدیر و رهبر آموزشی است، هدفش همین می‌باشد. جلسه ارزیابی، امّا، باید تهدیدآمیز نباشد، بلکه باید لحن و فضای همکارانه داشته و در نتیجه آن برنامه پیش‌رفت و بهبودی حرفه‌ای شکل گیرد.

برای نظارت از صنف/معلّم فورم‌های چاپی بسیاری وجود دارند. همه این فورم‌ها دارای نقص و کاستی‌اند؛ امّا هر کدام دارای نکات خوب و مفیدی هم هستند. حتی اگر همه فورم‌ها غیر مفید باشد، خوب است یکی از آن‌ها انتخاب

شود و مستمراً به کار برده شود تا اطمینان حاصل گردد که ارزیابی معلّمان طی دورهٔ مشخصی که وسائل یکسانی به کار برده می‌شود منصفانه صورت می‌گیرد؛ و اینکه کارکرد همه معلّمان مکتب بر مبنای عین استاندارد مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

در فصل بعد بحث بر سر اهمّیت معلّمان به ارزیابی خویشتن و تفکر انتقادی خواهد بود. هرچند این بحث متمرکز بر استادان است، امّا اهمّیت کمک سرمعلّمان به استادان در زمینه ارزیابی هم در آن مورد تأکید قرار گرفته است. این فعالیت‌های فکری، نه تنها برای معلّمان است بلکه برای رهبر مکتب هم ارزشمند و مهمّ است.

فصل دهم

ارزیابی خودی معلّم، تفکر در بارهٔ خویشتن

با توجه به مشاهدات همکاران و نظریات متمرکزی که به او ارائه شده‌اند.

الف. ارزیابی خودی و تدریس همراه با تفکر انتقادی، همه جانبه و تحلیلی – اصول و تئوری
ب. تدریس همراه با تفکر انتقادی و ارزیابی خودی در عمل و در مکتب شما

همه معلّم‌ها خودشان را ارزیابی می‌کنند؛ اما اغلب به صورت ناخودآگاه و غیر رسمی. کارمندان تدریسی و سرمعلّم مکتب نصب العین عالی و اندیشه پیشرفت در سر دارند و کار می‌کنند تا مکتب و شاگردانش را به سوی نصب العین و پیش‌رفت به پیش ببرند. با این همه، این وجود نصب العین مشترک به این معنی نیست که همه معلّمان مانند هم‌اند، مانده هم فکر می‌کنند و یا در باره چگونگی رسیدن به تعالی و پیش‌رفت در صنف‌های خویش دیدگاه مشترک دارند. در فصل‌های قبل گفتم که باید تنوع را ارزش دهیم و در بارهٔ اصولی که بر معلّمان و ارزیابی خویشتن صادق‌اند، گپ زدیم. ما هم، همانند شاگردان، شخصیت‌ها، مهارت‌ها، سلیقه‌ها و میل‌های درونی مختلف خویش را به درون صنف می‌آوریم. ما، همه، از روش‌های تدریس و شیوه عملی‌کردن آن‌ها درک واحدی نداریم. هر چند بر سر چارچوب کلی‌ای در بارهٔ استانداردهای و اهداف درسی توافق داریم، امّا شیوه تبارز توانایی‌های هر معلّمی در زمینه‌های مختلف استاندارد نسبت به معلّمان دیگر فرق دارد. این تفاوت در درک‌ها، روش‌ها، و حتی شیوه عملی‌کردن کردن گاهی نظارت و ارزیابی کارکردهای معلّمان را برای سرمعلّم، ناظر یا همکاران‌شان سخت می‌کند و موجب می‌شود کارکرد یک فرد برای فردی دیگر قناعت‌بخش نباشد. برعلاوه، میزان آگاهی از ارزش ارزیابی خودآگانه و آشکار کارکردها با استفاده از رویکردهای رسمی و غیر رسمی اندک اندک در میان معلّمان بالاتر می‌رود، و معلّمان سعی می‌کنند تا کارکردهای خویش را مستند و ارزیابی کنند.

الف. ارزیابی خودی و تدریس همراه با تفکر انتقادی، همه جانبه و تحلیلی – اصول و تئوری

ارزیابی خویشتن و تدریس همراه با تفکر انتقادی تا حدی مشابه‌اند و به چند دلیل مهم ممکن است متفاوت هم باشند. کلمه "ارزیابی" به تنهایی دلالت بر نوعی تحلیل هدف‌مند دارد که ممکن هدف آن کشف ضعف‌ها، و خلاءهایی باشد که باید به آن‌ها رسیدگی شود.

خودارزیابی معلّم از لحاظ تخصصی به عنوان راهی برای پوشش همه زمینه‌ها، و بررسی اینکه استانداردها تا چه حد برآورده می‌شوند، و تعمق در بارهٔ خویشتن به عنوان معلّمی که وظیفه‌اش یافتن راه‌های بهبودی است، بسیار ارزشمند است.

اما، تدریس همراه تفکر انتقادی وتحلیلی معنی متفاوت از ارزیابی خویشتن دارد؛ هر چند به نظر می‌رسید اغلب این دو اصطلاح با تفاوت‌هایی بسیار اندک به کار برده می‌شوند. تقریباً یک قرن است که تفکر انتقادی و تحلیلی، به عنوان یک عمل آموزشی وذهنی، به معلّمان توصیه می‌شود. جان دیوی از اولین معلّمان مشهوری که به علاقه

معلّمان به تفکر در بارهٔ روند تدریس نظر داشت. دیوی از اولین کسانی بود که در گذری بر تجربه‌ها، تعاملات و تفکرات انتقادی در باره تمرین فعالیت فکری Reflective Practice نوشت. اکنون تمرین فکری از پذیرش گسترده‌ای برخوردار است و در سازمان‌ها، شبکه‌ها و در میان افراد به عنوان تمرین رشدی مورد استفاده قرار می-گیرد. چنانچه دیوید بود (۱۹۸۵) و دیگران می‌گوید: "تفکر یکی از فعالیت‌های مهم انسان است که در آن فرد تجربیات خویش را دوباره در ذهن خویش زنده می‌کند، در باره‌شان فکر می‌کند، از جنبه‌های مختلف به آن نگاه کرده و ارزیابی‌اش می‌کند. در آموزش آنچه اهمیت دارد، کار با تجربیات است."

کارهای عالم دیوی (۱۹۳۳ و قبل از آن) به نویسندگانی چون دونال شان و دیوید بود الهام بخشید تا محدوده‌های تمرین فکر را بررسی کنند. در شکل‌گیری تئوری تمرین فکری تلاش‌ها بر این بود تا تئوری و عمل، الگوی گردش تجربیات و اعمال خودآگاهانه آن بر تجربیات آموزشی را در هم بتنند.

عالم بنام شان (۱۹۸۳)، با تکیه بر کارهای جان دیوی به مفاهیم"... تفکر در بارهٔ فعل، تفکر در هنگام انجام فعل، واکنش به رخدادهای پیچیده، شرح مسئله، حل مسئله، و اولویت دانش عملی نسبت به تئوری محض" می‌رسد.

دوران تفکر گیبس: توضیحات ساختاریافته

گراهام گیبس (۱۹۸۸) بحث استفاده از پرسش ساختاریافته برای تسهیل تفکر موردنظر در چرخه "آموزش تجربی کولب" را پیش کشید. معلّمان، مربّیان، آماده سازان و همکاران می‌توانند در هنگام گفتگو در باره مشاهداتی که در نظارت‌ها به دست می‌آیند، از همین چرخه استفاده کنند. گیبس مراحل چرخه کامل پرسش ساختار یافته را چنین می‌شمارد:

- <u>شرح تجربه:</u>
  "تا این مرحله هیچ قضاوتی نکنید، سعی نکنید نتیجه‌گیری کنید؛ فقط تجربه را شرح دهید."
- <u>حس:</u>
  "احساس و واکنش شما چه بود؟ هنوز هم به تحلیل نهایی فعالیت دست نبرید."
- <u>ارزیابی:</u>
  "در این تجربه چه چیزها خوب و چه چیزها بد بود؟ اکنون قضاوت ارزشی کنید."
- <u>تحلیل:</u>
  "این وضع را چگونه معنی می‌کند؟ ایده‌هایی را از بیرون از تجربه به ذهن بیاورید تا کمک‌تان کند."
  "این اتفاق در واقع به چه معنی بوده است؟"
  "ایا تجربه افراد مختلف یکسان بوده است یا از جهات مهمّی از هم تفاوت داشته‌اند؟"
- <u>نتیجه‌گیری (کلّی):</u>
  "به صورت کلّی، از این تجربیات و تحلیل‌هایی که از آن شده است، چه نتایجی می‌توان گرفت؟"
- <u>نتیجه‌گیری(مشخّص):</u>
  "با توجه به وضعیت مشخص، منحصربه‌فرد، خصوصی و روشی که به کار برده‌اید، چه نتیجه‌ای می‌توان گرفت؟"

- برنامه عملی شخصی:
"دفعه بعد، وقت این وضع پیش آمد، چه چیزهایی را متفاوت از این بار انجام خواهید داد؟"
"چه اقداماتی را با توجه به آنچه این‌بار آموخته‌اید در پیش خواهید گرفت؟"

پیش‌نهادات گیبس اغلب به نام چرخه فکری گیبس، مدل تفکر گیبس (۱۹۸۸) شناخته می‌شود، و خلاصهٔ آن شش مرحله روشن زیر است:

- شرح
- حس
- ارزیابی
- تحلیل
- نتیجه‌گیری
- برنامه عملی

ب. تدریس همراه با تفکر انتقادی و ارزیابی خودی در عمل و در مکتب شما

تدریس همراه با تفکر انتقادی، به معنی نگاه کردن به چیزی که در صنف انجام می‌دهید، تفکّر در بارهٔ دلیل انجام آن، و تفکر در بارهٔ نتایجی که ممکن است از آن به دست آید، می‌باشد – روندی برای نظارت از خویشتن و ارزیابی خویشتن.

معلّم می‌تواند با جمع‌آوری معلومات در بارهٔ اتفاقات که در صنف می‌افتد، و تحلیل و ارزیابی این معلومات، طرز کار خودش را مرور کرده و باورهایی را که موجب شکل دادن به روش کارش می‌شود کشف کند. و این ممکن است او را در تغییر و بهبودی تدریس‌اش یاری کند.

بنابرین، تدریس همراه با تفکّر انتقادی وسیله‌ای است برای پیش‌رفت مسلکی که روند کار آن از هنگامی شروع می‌شود که معلّم در صنف حضور یابد. در بخش ب این فصل، در بارهٔ مباحث زیر گفتگو خواهد شد.

۱. چرا تدریس همراه با تفکر انتقادی مهم است
۲. آغاز روند تفکر انتقادی
   - کتابچه یادداشت روزانه معلّم
   - مشاهده یک همکار
   - ضبط درس‌ها
   - نظارت درس‌ها
۳. بعد از این مرحله چه می‌باید کرد؟
   - فکر کنید
   - گفتگو کنید
   - بخوانید
   - بپرسید
۴. نتیجه‌گیری

چرا تفکر انتقادی وتحلیلی مهم است؟

بسیاری از معلّمان اکنون هم در بارهٔ تدریس خویش فکر می‌کنند و با همکاران خویش هم در بارهٔ آن گفتگو می-کنند. ممکن است معلّمی فکر کند یا با کسی بگوید"درسم خوب پیش رفت." یا "به نظرم شاگردان درس را نفهمیدند" یا "شاگردانم امروز خیلی بد رفتار کردند."

با این‌همه، ممکن است بدون اینکه زمان زیادی را صرف این تفکر بکنیم و یا بر آنچه اتفاق افتاده تمرکز کنیم و بحث آن را بگشاییم، میل داشته باشیم مستقیماً از آنچه بر صنف‌مان رفته است نتیجه‌گیری کنیم. ممکن است ما تنها واکنش شاگردان جنجال‌گر خویش را شنیده باشیم و ندانیم که دیگران چه نکته‌ها داشته‌اند. بنابرین، تفکر انتقادی روندی سیستماتیک‌تری است که در آن فکرها و مشاهدات خویش و شاگردان خویش را جمع‌آوری، ثبت و تحلیل می‌کنیم و بعد دست به اعمال تغییرات ضرور می‌زنیم.

- اگر درسی به درستی پیش برود، می‌توانیم روش ارائه آن را شرح دهیم و فکر کنیم که چرا موفقانه پیش رفته است.
- اگر شاگردان در درک موضوعی در درس زبان مشکل داشته‌اند، باید به این فکر کنیم که چه کردیم که و چه دلیلی می‌تواند موجب این گیجی آن‌ها بوده باشد.
- اگر شاگردان بدرفتاری می‌کنند، چه رفتار بدی از خود نشان داده‌اند، چه زمانی، چرا؟

آغاز روند تفکر

ممکن است معلّم روند تفکر را در واکنش به مشکلی آغاز کند که در صنف وی اتفاق افتاده است، و یا هم به دلیل دست به تفکر انتقادی بزند که می‌خواهد تدریس خویش را بیشتر مورد مداقّه قرار دهد. ممکن است معلّمی تصمیم بگیرد بر صنفی مشخصی تمرکز کند، یا جنبه مشخصی از تدریس خویش را مورد بررسی قرار دهد – مثلاً چگونگی رسیدگی به موارد بدرفتاری یا چگونگی تشویق شاگردان به این که در صنف بیشتر به زبان انگلیسی گپ بزنند.

اولین قدم جمع‌آوری معلومات در بارهٔ چیزهایی است که در صنف اتفاق می‌افتند. معلّمان، وقتی به عنوان معلّمی عمل می‌کنند که خواستار تفکر انتقادی در بارهٔ تدریس خویش هستند، برای این کار می‌توانند از راه‌های مختلفی استفاده کنند. بقیهٔ این فصل به معلّم اختصاص دارد، و به خبر دادن به سرمعلّم که با اقدامات اداری این روند را تشویق و تقویت خواهد کرد.

کتابچه یادداشت روزانه معلّم

این، ساده‌ترین راه آغاز روند تفکر است؛ چون کاری است کاملاً شخصی. شما، بعد از هر درس اتفاقاتی را که افتاده-اند در کتابچه یادداشت خویش می‌نویسید. می‌توانید واکنش‌ها و احساسات خود، و آنچه را از شاگردان مشاهده کرده‌اید در کتابچه خویش یادداشت کنید. احتمالاً میل خواهید داشت در بارهٔ آنچه اتفاق افتاده است سؤال مطرح کنید و در کتابچه خویش درجاش کنید. یادداشت‌نویسی نیاز به نظم مشخصی دارد؛ باید منظماً وقت بگذارید و یادداشت خویش را بنویسید.

مشاهده یک همکار

از یکی از همکاران خویش بخواهید به صنف‌تان بیاید و در بارهٔ تدریس‌تان معلومات جمع کند. این کار ممکن است خیلی ساده باشد و یا از راه یادداشت‌گیری انجام شود. این کار شما تجربیاتی را که در گذشته داشته‌اید و مواردی را که شناسایی کرده و درباره‌شان فکر کرده‌اید به یادتان می‌دهد. مثلاً، می‌توانید از همکار خویش بخواهید بررسی کند که کدام شاگردان بیشتر از دیگران در صنف همکاری می‌کند، چه تعاملاتی در صنف اتفاق می‌افتد که از الگوهای متفاوت هستند، و اینکه شما خودتان به اشتباهات چگونگی رسیدگی می‌کنید.

ضبط درس‌ها

ضبط صدا یا فیلم درس‌ها می‌تواند برای تفکر انتقادی معلومات بسیار مفیدی ارائه کند. ممکن است شما در صنف کارهایی انجام دهید که خودتان اصلاً از آن خبر نداشته باشید، یا ممکن است در صنف کارهایی بشود که معلّم معمولاً آن‌ها را نمی‌بینند.

۱. ضبط صدا می‌تواند برای مسائل مربوط به صحبت معلّم مفید باشد.
- چه‌قدر گپ می‌زنید؟
- در بارهٔ چه گپ می‌زنید؟
- آیا تشریحات و توضیحات روشن و واضح هستند؟
- برای صحبت‌های شاگردان چه‌قدر وقت اختصاص می‌دهید؟
- به صحبت‌های شاگردان چگونه واکنش نشان می‌دهید؟

۲. فیلم‌برداری برای نشان دادن جنبه‌های مربوط به رفتارتان مفید است.
- در کجای صنف ایستاد می‌شوید؟
- با چه کسانی گپ می‌زنید؟
- چگونه در بین صف‌های شاگردان گشت‌وگذار می‌کنید؟

نظریات شاگردان

می‌توانید نظر شاگردان را هم در بارهٔ اتفاقات درون صنف بپرسید. نظریات و درک آن‌ها می‌توانند منظرهای متفاوت و ارزش‌مندی به تفکر شما بیفزایند. نظرخواهی از شاگردان را می‌توان با استفاده از سؤالنامه‌های ساده یا کتابچه‌های آموزش روزانه‌شان انجام دهید.

بعد از این مرحله چه می‌باید کرد – – برای راهنمایی به معلّم

پس از آنکه اتفاقات درون صنف را ضبط و ثبت کردید، چه می‌کنید؟

۱. <u>فکر کنید:</u>

ممکن است از طریق مشاهده تدریس خویش متوجه رخدادهایی شده باشید. شاید هم متوجه چیزهایی شده باشید که قبلاً از وجودشان ناآگاه بودید. ممکن است نظریات بعضی از شاگردان متعجب‌تان کرده باشد. ممکن است ایده-هایی برای ایجاد تغییر داشته باشید.

۲. گفتگو کنید:

راه‌حل انجام متفاوت بعضی از چیزها را تنها در صورتی می‌توانید کشف کنید که با یک همکار حامی و حتی یک رفیق در بارهٔ آن گپ بزنید.

- اگر همکارانی دارید که آن‌ها هم می‌خواهید با استفاده از تفکر انتقادی تدریس خویش را بهبود بخشند، می‌توانید با ایشان دیدار کنید و در مورد مسائل حرف بزنید. می‌توانید گفتگوها را دور محور نمونه‌هایی از صنف خودتان به پیش ببرید.
- می‌توانید از جملاتی که اعتقادات افراد در بارهٔ تدریس را بیان می‌کنند (مثلاً، اینکه کار مشترک در درس آموزش زبان فعالیت ارزشمندی است یا جملات و عبارات مهم‌تر از دستور زبان هستند)، فهرستی ترتیب دهید و با هم‌دیگر بگویید که با کدامین جمله موافق‌اید و کدام‌ها را قبول ندارید و سپس با ارائه شواهد به هم‌دیگر نمونه‌هایی را بگویید که در صنف خودتان مشاهده کرده‌اید.

۳. بخوانید:

ممکن است به این نتیجه برسید که باید در مورد مسئله خاصی چیزهای بیشتری بدانید. امروزه در انترنت وب-سایت‌های بسیاری هستند که برای معلّمان مطالب خواندنی عرضه می‌کنند و شما می‌توانید در آن‌ها ایده‌هایی مفید و مقالات علمی بیابید. در غیر آن، اگر به کتاب‌فروشی یا کتابخانه دست‌رسی دارید، از آن‌ها هم می‌توانید مقالات و کتاب‌های بسیاری در رابطه به استراتیژی‌های تدریس پیدا کنید.

۴. بپرسید:

سؤالات خویش را به وب‌سایت‌ها و شبکه‌های انترنت ، یا به همکاران خویش بفرستید تا معلّمان دیگر به سؤالات-تان پاسخ دهند. اگر هم فرصتی برای‌تان برنامه آموزش داخل خدمت میسّر شد، از مسئولین بخواهید یک جلسه را به مسائل مورد علاقه شما اختصاص دهند. از سرمعلّم‌تان بخواهید در بارهٔ مسائلی که در ذهن دارید، به شما منبع و مرجع نشان دهد.

بنویسید: یادداشت بگیرید، کتابچه یادداشت روزانه داشته باشید، و خودتان را با بعضی از سؤالاتی را که در زیر آمده-اند به چالش بطلبید.

جمع‌بندی

تدریس همراه با تفکر انتقادی، روندی دورانی است؛ چون وقتی که شروع به اعمال تغییرات کردید، چرخه تفکر و ارزیابی باز از نو شروع می‌شود.

- چه کار می‌کنید؟
- چرا این کار را می‌کنید؟
- این کار چه‌قدر مؤثر است؟
- واکنش شاگردان چیست؟
- چگونه می‌توانید بهتر انجامش دهید؟

ممکن است در پی تفکر خویش تصمیم بگیرند چیزی را به شیوه متفاوت انجام دهید، یا به این نتیجه برسید که روش کنونی‌تان بهترین روش است. پیش‌رفت مسلکی همین است.

برای سرمعلّم: معلّمان شما همه‌شان به روشی خودشان را ارزیابی کرده و در مورد کارهای خویش فکر می‌کنند؛ اما این کار نباید کاری تنهایی، خصوصی و جدا از دیگران باشد. معلّمان باید در درون مکتب از ساختاری برخوردار باشند بتوانند مشکلاتی را که در ارزیابی خویشتن برای‌شان پیش می‌آیند با دیگران در میان نهند. این ساختار می‌تواند دوایر آموزشی معلّمان، گروه‌های مطالعاتی، گروه‌هایی که به عنوان تحقیق عملی به مسائل مربوط به تدریس می-پردازند، گروه‌های مشغول به تحقیق در بارۀ مطالعات تدریس، یا مجموعه کوچکی از همکاران و هم‌دستان باشد.

به هر روی، این فصل یکی دیگر از گام‌های لازم برای ایجاد مجتمع آموزشی را شرح داد. در فصل بعد، در خواهید یافت که مباحث کمک به معلّم در راستای طرح برنامه پیش‌رفت شغلی با موضوعات این فصل دارای پیوند هستند.

همانند جریان طبیعی ایجاد مجتمع آموزشی، تمرکز بحث در بخش بعدی از تفکر انتقادی در بارۀ خویشتن به برنامه‌ریزی پیش‌رفت شغلی منتقل خواهد شد.

مآخذ

Boud, D, R.Keogh, and D.Walker. (1985) *Reflection, Turning Experience into Learning*, Routledge.

Dewey, J. (1933) *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edition.), Boston: D. C. Heath.

Gibbs, G. (1988) *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Polytechnic. London: Further Education Unit

Kolb, D. A. and Fry, R. (1975) Toward an applied theory of experiential learning. in C.Cooper (ed.), Theories of Group Process, London: John Wiley.

Schön, Donald (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: TempleSmith.

فصل یازدهم

کمک به معلّمان در طرح برنامه پیش‌رفت مسلکی

الف. دلایل ضرورت پیش‌رفت مسلکی مستمر
ب. ایجاد برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی
ج. برنامه پیش‌رفت مسلکی برای معلّمان
د. اصول پیش‌رفت مسلکی
ه. روند پیش‌رفت مسلکی
و. مفیدیت‌های پیش‌رفت مسلکی برای معلّمان
ز. گام‌های در راه ایجاد و استفاده از برنامه پیش‌رفت مسلکی
ح. نمونه‌هایی از فورم‌های رشد مسلکی

الف. دلایل ضرورت پیش‌رفت مسلکی مستمر

امروزه توانایی‌هایی که معلّم برای بالا بردن دست‌آوردهای شاگردان خویش نیاز دارد، تغییرات چشم‌گیری کرده است. معلّمان، اینک، برای اینکه بتوانند مؤثرانه تدریس کنند باید فهم عمیقی از دانش پیداگوژیک و محتوای درس‌ها داشته باشند.

پیش‌رفت مسلکی دیگر تنها برای معلّمان لازم شمرده نمی‌شود. هر کسی که بر آموزش معلّمان اثرگذار است — از اعضای بورد تعلیم و ترتیب تا سرپرستان، مدیران، و معلّمان تا کارمندان و والدین شاگردان و نگهبانان مکتب همه باید مستمراً به بهبودبخشی به دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های خویش بپردازند.

هم‌زمان با ارزیابی‌ها، استانداردهای تدریس، استانداردهای شهادت‌نامه‌دهی، و سائر انتظاراتی که از معلّم می‌رود و استناد بر بخش دیگری از تعلیم و تربیت آن‌ها می‌کنند، هم در بسیاری از سیستم‌های تعلیمی دچار اصلاحات می-شوند و معلّمان برای اینکه بتوانند قناعت مردم، هیئت اداری و سائرین را برآورده کنند، باید رشد و پیش‌رفت مسلکی را به عنوان یک ضرورت پذیرا شوند. این الزامات به صورت برنامه‌ای شخصی برای رشد مسلکی عملی می‌شوند. اسنادی که معلمّان، اغلب با مشوره و توصیه سرمعلّم و سائر همکاران خویش، می‌نویسند همه‌ساله در دوسیه کارکنان اضافه می‌شوند و سالانه بررسی می‌شوند تا میزان پیش‌رفت و تعالی از آن‌ها استنباط گردد.

ب. ایجاد برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی

این برنامه را در نظام مکتب‌های مختلف (سیستم‌های کشوری، دولتی، ولایتی و ولسوالی) با نام‌ها مختلفی می-شناسند و در هر جا شکل‌های مختلفی دارد. اما، به صورت عموم نام آن را برنامه پیش‌رفت مسلکی یا برنامه رشد مسلکی معلّم می‌گذارند. به هر نامی که باشد، این برنامه گاهی معقول و مفید می‌تواند باشد و گاهی بی‌معنی و سبب ضیاع وقت و نارضایتی معلّم میشود. در این فصل، ما این برنامه را به نام برنامه پیشرفت مسلکی می‌شناسیم.

هدف اصلی این برنامه‌ها تشویق معلّمان به تفکر در بارهٔ خویش به عنوان فرد مسلکی و در بارهٔ روش تدریس‌شان می‌باشد. مشکلی که در راه تکمیل این برنامه‌ها قرار دارد این است که اهداف مختلفی که قرار است برآورده شوند، ممکن است برای معلّم سبب خستگی. این برنامه‌ها، اصولاً، باید به دست معلّمان و برای معلّمان طرح شوند؛ بنابرین، نتیجه‌هایی که از آن مدّ نظر است، ممکن است مختلف باشد و فعالیت‌هایی که برای تحقق اهداف مختلف در نظر گرفته می‌شوند، هم متفاوت باشند، برنامه شخصی پیشرفت مسلکی معلّمی که در اولین سال تدریس خویش به سر می‌برد باید کاملاً متفاوت از برنامه معلّمانی باشد که پنج سال تجربه کاری داشته‌اند.

روال معمول برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی سالانه این است که در آن‌ها هم اهداف فوری سالانه لحاظ می‌شوند و هم اهدافی که درازمدت‌تر هستند و می‌توان در برنامه‌های سال‌های آینده توسعه‌شان داد.

اکثر معلّمان میان اهداف عملی قابل‌مدیریت کوتاه‌مدت و آرزوهای درازمدت و دیرینهٔ خویش که بیشتر شبیه اهداف زندگانی و رؤیا هستند، گیر می‌مانند. سرمعلّم مکتب هم ازین گیرماندن بی‌نصیب نیست. گیری او در اینجا است که آیا معلّمان را تشویق به تلاش در راستای تحقیق اهدافی بکند که مربوط به مکتب هستند و به بهبود مکتب می-انجامند یا به سوی اهداف برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی که بیشتر شخصی هستند و تحقق‌شان مربوط به سراسر زندگی مسلکی معلّمان می‌شوند. اگر هدف آن است که کادری از رهبران آموزشی الهام‌بخش ایجاد شود، پس بهتر است بر نردبان اهداف درازمدت و زندگانی تأکید شود. با این همه، هدف واقعی این برنامه‌ها بهبود تدریس و آموزشی است که در صنف و مکتب صورت می‌گیرند.

مدیر مکتب، در ذهن خود، هرگز خواهان این نیست که معلّمان را در کسب مهارت‌هایی کمک کند که سرانجام او را از گروه مکتب بیرون خواهدکرد. البته، مدیر باید مشتاق حمایت از پیش‌رفت فرد فرد معلّمان باشد، و وقتی فرصتی برای پیش‌رفت و ترفیع معلّمان لایق پیش می‌آید از آنان حمایت کند. امّا، هدف اصلی برنامه شخصی پیش‌رفت شغلی تربیت مدیران جدید یا تشویق معلّمان به استاد شدن در پوهنتون یا مربّی‌گری معلم برای معلّمان در سطح ملّی نیست، بلکه این برنامه در پی آن است که زمینه‌های پیش‌رفت را برای معلّمان مهیا کند، و با تأکید بر اهمیت آموزش مستمر به عنوان یکی از مفیدیت‌های مجتمع آموزشی مکتب، مهارت‌های معلّمان را در تدریس بالا ببرد.

تمرکز برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی – صنف یا مسلک؟

یکی دیگر از چیزهایی که معلّمان را خسته میسازد این است که در برنامه شخصی پیش‌رفت شغلی بر "من" تأکید شده است – یعنی هر معلّم به صورت جدا و نه به عنوان عضوی از مجتمع آموزشی وارد عمل میشود. عمدتاً این برنامه آموزشی، و محتوای این فصل‌ها، بر ارزش‌مندی مکتب به عنوان مجتمع آموزشی‌ای تأکید کرده است که در افراد بر اموری کار می‌کنند که اولویت سراسر مکتب باشد (تا اینکه برای فرد اهمیت داشته باشد). تمرکز کاری، تا کنون و از این به بعد، بر کار گروهی در گروه‌های مختلف و برنامه‌ریزی استراتیژی‌هایی مبتنی بر ارقام برای بهبود بوده و خواهد بود. بسیاری از معلّمانی که در سیستم‌های اجباری برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی هستند برنامه شخصی خویش را طوری می‌نویسند که تمرکز مستقیم‌شان بر اهداف تدریسی در صنف یا گسترده‌تر از آن در سراسر مکتب است نه رسیدگی به برنامه شغلی پنج‌ساله (یا مدت طولانیتر شان).

برای سرمعلّمی که به تازگی برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی را لازمی میداند، این مفیدترین و نتیجه‌بخش‌ترین برنامه است. اهداف کوتاه‌مدتی که می‌توانند فوراً به دست آیند و در طی مدت معقولی قابل سنجش هم هستند، و اهدافی که نیاز به کار گروهی با همکاران دارند، و هم‌چنان اهدافی که شامل قسمتی یا همه بخش‌های استانداردهای حکومتی تأییدشده را در بر می‌گیرند در پیش رفتن به سوی آرمان گروهی مکتب و آموزندگان بیشترین مفیدیت را دارند.

چیزهایی که در فصل گفته می‌شوند با نکاتی که در پاراگراف قبلی ذکر شد همواره همردیف نیستند. مسائل آتی به این دلیل گنجانده شده‌اند که به مدیریت درکی از انواع و گستردگی روش‌هایی که برای اجرای برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی وجود دارند بدهد. همچنان، در آتی قالب برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی در بعضی از مکاتب مشخص می-شود تا الگوی ممکنی برای برنامه‌های شخصی پیش‌رفت مسلکی در افغانستان ارائه دهد. امّا، هیچ‌کدام از مدل‌هایی که در فصل مورد بررسی قرار می‌گیرند مشخصاً برای مکاتب و معلّمان افغانستان طرح نشده‌اند. این فورم‌ها اغلب متأثر از تشریفات اداری هستند و متمرکز بر اهداف از پیش تعیین شده بوده و برای افغانستان مناسب نیستند؛ و یا هم، بسیار آزاد و اختیاری هستند و نمی‌توان در هنگام ارزیابی پیش‌رفت‌های معلّم به سوی اهداف تعیین‌شده مفید باشند. در جملۀ الزاماتی که برای چارچوب جدید شهادت‌نامه‌دهی پیش‌نهاد شده است، برنامه رشد سالانه و سوانح مسلکی فرد هم حضور دارند. این دو چیز کاملاً متفاوت‌اند: سوانح ممکن است کاملاً آزاد، شخصی و منحصربه‌فرد باشد – اما، برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی نیاز به ساختاری دارد که برای همه معلّمان چوکات عمومی‌ای ارائه کنند که معلّمان بتوانند در هنگام شرح برنامه‌های بهبودی و پیشرفت خویش آن چوکات‌ها را پر کنند.

ساختار برنامه شخصی پیش‌رفت شغلی در نمونه‌ای چند ارائه خواهد شد، امّا ساختارها توصیه نمی‌شوند و باید فقط به عنوان پیش‌نهادی به آن‌ها نگاه شود؛ پیش‌نهادی که می‌توان با نگاه بر آن قالب موردقبول برای معلّمان افغانستان را طرح کرد. این قالب ممکن است برای معلّمان جدید و معلّمان مجرّب متفاوت باشد؛ و یا ممکن است برای معلّمانی که در سطوح (صنف‌های) مختلفی درس می‌دهند و یا مضامین خاصی را تدریس می‌کنند، متفاوت باشند.

برنامه رشد مسلکی می‌تواند شکل‌های متعددی داشته باشد. می‌توانند متنی یا تصویری باشند. می‌توانند حاوی نقشۀ ذهنی یا قالب انترنتی داشته باشند. قالب هر چه باشد، خود برنامه باید رابطه‌ای با استاندارد کیفیت تدریس داشته و معلومات حیاتی زیر را در بر داشته باشد.

در ذیل نمونه‌هایی از بخش‌های مختلفی که معمولاً در برنامه جاگزین میشوند آورده شده است:

• نام • تاریخ‌ها • اهداف • استراتیژی‌ها	• جدول زمانی • شاخص‌های سنجش میزان موفقیت • مراجع استاندارد کیفیت تدریس • نتیجه تفکرات و معانی استناطی

ج. برنامه پیش‌رفت مسلکی برای معلّمان

معلّمان کسانی‌اند که در سراسر زندگی خویش مشغول تدریس و آموزش میباشند. در واقع تدریس و آموزش مستمر برای معلّمان همه مکاتب عمومی در همه سطوح و در همهٔ کشورها، از دورهٔ کودکستان الی صنف دوازدهم، لازم است. این آموزش مستمر، که به نام پیش‌رفت مسلکی شناخته می‌شود—و معمولاً در قالب ورکشاپ، سیمینار، و دوره‌های آموزشی انجام می‌شوند—به معلّمان کمک می‌کند دانش روز را فرا گرفته با جریان روز هم‌گام شوند و استراتیژی‌ها، تکنیک‌ها، روش‌های تازه برای مبارزه با چالش‌های داخل صنف را یاد بگیرند. مفهوم پیشرفت مسلکی بر اساس فکر مهمّی بنا شده است؛ و آن این است که افزایش دانش معلّمان دست‌آورد شاگردان را بهبود می بخشد. به همین دلیل است که برنامه‌های پیش‌رفت مسلکی متمرکز بر روش‌های تدریسی‌ای است که معلّمان نیاز به بهبود و پالایش آن‌ها را دارند.

یک نکته: همه معلّمان با توجه به سن شاگردانی که در صنف‌اش حضور دارند، مضمونی که تدریس میکنند، یا دانش تخصصی‌ای که میخواهد یاد بگیرند، مثلا: فنون تدریس به شاگردان ویژه، برای خود برنامه پیش‌رفت شغلی می‌سازند. در این برنامه شخصی معمولاً اهداف معلّم، منابع لازم برای رسیدن به این اهداف و فراگرفتن این مهارت‌ها و نتایج متوقعه ذکر می‌شوند. اغلب، برنامه پیش‌رفت مسلکی باید هم‌سو با استانداردهای ولسوالی، ولایت و استانداردهای کشور باشد. ناظران، مثلاً سرمعلّم مکتب، برنامه هر کدام از معلّمان را تأیید می‌کند. چون ممکن است برنامه معلّمان متفاوت از هم‌دیگر باشند، هیچ مسیر مشخصی برای رسیدن به پیش‌رفت مسلکی وجود ندارد.

برعلاوهٔ برنامه‌های شخصی پیش‌رفت مسلکی، بسیاری از حوزه های تعلیمی معارف برای همه کارمندان خویش برنامه‌های پیش‌رفت شغلی طرح می‌کنند تا تخصص معلّمان و سائر کارمندان و برعلاوه دستیار معلّمان خویش را که در امور صنف به معلّمان کمک می‌کنند، غنا ببخشند. به این معنی که مدیر با هزینه ولسوالی (مدیریت معارف ولسوالی یا ناحیه) آموزش‌دهندگان و مشاورانی از بیرون به مکتب می‌آورند تا به کارمندان مکتب به عنوان یک گروه درس بدهند. در افغانستان، برنامه آموزشی در حین خدمت یکی از منابع عظیم پیش‌رفت معلّمان است؛ دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی‌ای که از سوی مراکز تربیت معلم و مراکز پیش‌رفت معلّمان عرضه می‌شوند، منبع دیگری در این زمینه‌اند.

د. اصول پیش‌رفت مسلکی

ورکشاپ‌های پیش‌رفت مسلکی برای معلّمان

هر مسیری که معلّم برای پیش‌رفت مسلکی در پیش گیرد، این نکته که الزامات مسلکی مربوط به مکتب، ولسوالی، ولایت و یا موضوع شهادت‌نامه خویش را برآورده کند، مطمئنا در همه حال صادق خواهد بود.

بسیاری از برنامه‌های اموزشی‌ایکه در برنامه‌های شخصی پیش‌رفت مسلکی می‌آیند در ورکشاپ‌ها، کنفرانس‌ها و نشست‌های آموزشی خارج از مکتب هستند. گاهی برنامه شخصی یک معلّم با برنامه‌های ولسوالی دچار تداخل می-شود. این آموزش اغلب در خود مکتب اتفاق می‌افتد و هدف آن نیازهای مشخص معلّم، مانند تدریس برای شاگردانی با سنین مشخص و یا مضمون مشخص است. معلّمان می‌توانند در مشکلات درسی با یکدیگر همکاری کنند، معلّمان

دیگر را در صنف‌شان مورد بازدید قرار دهند، برنامه‌های مربّی‌گری و آماده‌سازی بگیرند، و یا برای خودشان برنامه‌های تحقیقاتی شخصی طرح کنند. می‌توان برای برنامه‌های آموزشی داخل خدمت متخصصانی از بیرون آورد و در ساعات مشخصی معلّمان را از وظایف تدریسی‌شان در مکتب معاف کرد تا بتوانند مهارت‌های جدیدی یاد بگیرند.

زمیــنه

<u>پیشرفت مسلکی مستمرّ و مؤثر:</u>

- کمک می‌کند معلّم مرتباً مهارت‌هایی جدید یاد بگیرد، تا معلّم مطمئن گردد که همه شاگردان، به شمول شاگردانی که دارای معلولیت‌های آموزشی هستند درس را یاد می‌گیرند و در نصاب عمومی پیش‌رفت به میان می‌آید.

پیش‌رفت مسلکی را نباید محدود به سالانه چند برنامه چندروزه در مکتب کرد. در فرهنگ مکتب باید جستجو و تفکر در بارهٔ اجراء و ابداع روش‌های جدید رائج گردد. حمایت و تقویت از رویکردهای تحقیق‌محور اطمینان می‌دهد که همهٔ شاگردان، به شمول شاگردانی که دارای ناتوانی آموزشی هستند، اهداف عمومی نصاب آموزشی را برآورده خواهند کرد.

- نیاز به رهبری قوی دارد؛ رهبری‌ایکه مورد حمایت همه اعضای مجتمع آموزشی قرار داشته باشد، و کارمندان را تشویق کرده و برای آن‌ها فرصت‌ها و منابع لازم برای کسب مهارت‌های جدید را فراهم کند.
- برنامه‌های مؤثر پیش‌رفت مسلکی روابط همکارانه، و کار مشترک را تقویت می‌کند، مشارکت والدین در آموزش شاگردان را افزایش می‌دهد، و موجب جلب حمایت شدید شرکاء می‌گردد. سازمان‌های تعلیمی دولتی، بوردها و مدیران مکتب باید کارمندان مکتب را تشویق کرده و به آن‌ها فرصت‌ها، مشوّق‌ها و منابعی فراهم کند تا بتوانند مستمراً و در تمام دوران فعالیت مسلکی خویش بیاموزند. اگر کارکنان مکتب افرادی دانسته باشند، زمینه بسیار خوبی برای آموزش مهیّا می‌کنند و در نتیجه همهٔ شاگردان استانداردهای سخت اکادمیک را برآورده می‌کنند.
- دارای بودجه کافی است و یکی از اصلی‌ترین بخش‌های برنامه استراتیژیک مکتب می‌باشد.
- پیش‌رفت مسلکی جامع تنها زمانی مورد توجه ویژه قرار گرفته و بودجه کافی دریافت خواهد کرد که جزئی از برنامه استراتیژیک ولسوالی باشد. وقتی پیش‌رفت مسلکی از چنین اولویتی برخوردار باشد، همه افراد در ولسوالی و مجتمع آموزشی آن را عاملی حیاتی در راه بالا رفتن دست‌آوردهای آموزشی شاگردان خواهند شناخت.
- به کارمندان در طول روز کاری زمان کافی می‌دهد تا با هم کار کنند و بیاموزند.
- کارکنان مکتب برای کار مشترک و آموختن از هم‌دیگر نیاز به زمان دارند. اختصاص این زمان به کارکنان اهمیت دارد؛ تا بتوانند قواعد را به خوبی یاد بگیرند، سیستم‌های ارزیابی را مؤثرانه مورد استفاده قرار دهند، و برای شاگردان تجربهٔ آموزشی‌ای فراهم کنند که منتج به دست‌آوردهای اکادمیک بالایی گردند. این زمان برای تعریف دوبارهٔ سیستم موجود که اغلب تعریف آن از فعالیت مسلکی معلّم همان مدتی است که معلّم در حضور شاگردان صرف می‌کند و در نتیجه آن هم معلّمان و هم شاگردان به ناکامی می‌رسند.

- نیاز به درک روند تغییر دارد.
- تغییر منظم و سیستامتیک ذاتاً آزمایش دوباره باورها و فرضیات موجود در بارهٔ پیش‌رفت مسلکی را در بر دارد. درک این که روند تغییر نمی‌تواند اجباری باشد، نیاز به زمان دارد، و ممکن است آسان نباشد موجب می‌شود تا مسئولین و کارکنان ولسوالی بهتر آماده تغییر و اصلاحات گردند. این روند تغییر باید از طریق پالیسی اعمال گردد و بودجه کافی داشته باشد تا تبدیل به جزء اساسی مرام‌های ولسوالی گردد.

برنامه‌های مؤثر پیش‌رفت مسلکی پویا و منسجم هستند. چنین برنامه‌ای حمایت‌های سازمانی، سیستمی، و فرهنگی موردنیاز را مهیّا می‌کند (زمینه)؛ روش کسب دانش، پیداگوژی، مهارت‌ها و رفتارها را مشخص می‌کند (روند)؛ و دانش، مهارت‌ها، پیداگوژی و رفتارهای مربوط به محتوا را تعیین می‌نماید (محتوا). ارزیابی مستمر دست‌آوردهای شاگردان به اساس استانداردهای اکادمیک بالا، باید نیروی محرّکه شکل‌گیری برنامه‌های پیش‌رفت مسلکی باشند. نیازها افراد، گروه‌ها، مکاتب، ولسوالی و سازمان تعلیمی ولایت هم باید مورد رسیدگی قرار گیرد.

۵. روند پیش‌رفت مسلکی

پیش‌رفت مسلکی مؤثر و مستمر:

- مبتنی بر اصول اموزش بزرگ‌سالان است.

در مدل مؤثر پیش‌رفت مسلکی جدید مفاهیم مربوط به آموزش بزرگ‌سالان در نظر گرفته می‌شود. بزرگ-سالان باید بدانند که تلاش‌هایشان منجر به افزایش دست‌آوردهای شاگردان خواهند شد. بزرگ‌سالان وقتی انگیزه خواهند یافت که پیش‌رفت مسلکی به آن‌ها فرصت کسب توانایی بدهد، رویکردهایش مرکّبی از رویکردهای مستقلانه و غیرمستقلانه باشد، نتایج روشن و قابل سنجشی داشته باشد، و توانایی و پوتانسیل فکری آنان را در نظر بگیرد.

- سه مرحله روند تغییر را در نظر می‌گیرد: آغاز تغییر، اعمال تغییرات و نهادینه‌سازی تغییرات.

به تغییر باید به عنوان یک روند نگاه شود، نه یک حادثه. در برنامه‌ریزی پیش‌رفت مسلکی باید سه مرحلهٔ حیاتی این روند در نظر گرفته شود: آغاز تغییر، اعمال تغییر، و نهادینه‌سازی تغییر. در جریان مرحله آغاز تغییرات نیاز به بهبود (ضرورت تغییر) باید روشن و مسلّم شود. در مرحله دوم، اعمال تغییرات، باید برنامه‌ای برای کسب دانش‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌ها تهیه شده، به اجرا در آید و مورد نظارت قرار گیرد. و در نهایت، در مرحله نهادینه‌سازی تغییر، ساختارهای اداری تغییرات را حفظ و تقویت کنند، تا به عنوان جزء اصلی روش‌ها در آیند.

- رویکردهای متعددی ارائه می‌کند که ممکن است این مدل‌ها را شامل شوند: گروه‌های مطالعاتی، انجام تحقیقات به دست معلّمان، آماده‌سازی دونفره، تهیه سوانح، پیش‌رفت مسلکی شخصی به رهبری خود فرد، نظارت/ارزیابی، راه‌اندازی روندی برای بهبود و پیش‌رفت، برنامه‌های آموزشی، و جستار.
- برنامه‌های مؤثر پیش‌رفت مسلکی از مجموعه از رویکردهای مختلف به صورت مناسب استفاده می‌کنند تا اهداف موردنظر برای شاگردان و معلّمان که مبتنی بر استانداردهای بالا هستند، برآورده شوند. شورای ملّی پیش‌رفت کارکنان (۱۹۹۵) گفته است که ویژگی‌های برنامه پیش‌رفت مسلکی مفید، به قرار ذیل اند:

- مرتبط بودن آن با ساختار مکتب و تلاش‌هایی که در گستره مکتب در جریان‌اند
- سهم‌دهی کارکنان مکتب در برنامه‌ریزی
- ارائه کردن فرصت‌های آموزشی مختلف و دادن حق انتخاب فرصت‌ها کارکنان
- استفاده از تشریح، عملی‌سازی نظارت‌شده، و نظرخواهی در برنامه‌های آموزشی
- همکاری و حمایت مستمرّ
- برنامه‌های تعقیبی سنجیده‌ای عرضه می‌کند: آماده‌سازی دونفره، گروه‌های حمایت همکارانه، مربّی‌گری، و گروه‌های مطالعاتی‌ایکه برای حصول اطمینان از کارکرد درست طرح شده‌اند.
- تحقیقات نشان می‌دهد که اجرا و نهادینه‌سازی مهارت‌ها و دانش جدید بدون برنامه‌های تعقیبی ماندگار نمی‌ماند. فرصت‌هایی که برای عملی‌سازی مهارت‌های جدید می‌گذاریم به کارکنان مکتب امکان می‌دهد تا با تمرکز بر کارکردهایشان و تفکر انتقادی در بارهٔ آن‌ها و مفیدیت‌های پیش‌رفت مسلکی مستمر و تأثیرات-شان بر دست‌آوردهای شاگردان میزان دست‌یابی شاگردان به اهداف آموزشی را بالا ببرند.
- به کارکنان مهارت‌های تصمیم‌گیری گروهی ، حل گروهی مشکلات، و کار گروهی را عرضه می‌دارد.
- پلان‌ها و برنامه‌های باکیفیت پیش‌رفت مسلکی به صورت مشترک و به دست کسانی طرح می‌شوند که مسئول اجرا و نهادینه‌سازی آن هستند. صلاحیت دادن کارکنان مکتب در این روند موجب می‌شوند آن‌ها فکر کنند که خودشان صاحب برنامه طرح شده هستند و به این ترتیب در صدد می‌شوند دست‌آوردهای آموزشی شاگردان، من‌جمله دست‌آوردهای آنانی را که دارای ناتوانی آموزشی هستند، بالا ببرند. برای ایجاد فضای کاری همکارانه، کارکنان مکتب باید با احترام به نظریات هم‌دیگر گوش دهند، به دیدگاه‌های دیگران روشن‌بینانه نظر کنند، خطرپذیر باشند و محرمیت امور مسلکی را نگه دارند.

و. فوائید پیشرفت مسلکی برای معلّمان

ولسوالی‌های (مدیریت معارف ولسوالی یا نواحی) معمولاً برای افزایش معلّمانی دارای تحصیلات عالی و شهادت-نامه‌های معتبر و رتبه بالا سرمایه‌گذاری می‌کنند، و این هر دو نیاز به هزینه‌کردن در راستای پیش‌رفت مسلکی دارند. حتی اگر برنامه‌های آموزشی رایگان هم باشند، معلّمان در راستای پیش‌رفت مسلکی متحمّل هزینه‌های زمانی، و انرژی می‌شوند و از رسیدگی به مسئولیت‌های مسلکی و شخصی دیگر خویش باز می‌مانند.

پیش‌رفت مسلکی دارای ابعاد منفی چند هم هستند. مثلاً، ممکن است برای حکومت یا سازمانی که هزینه‌های برنامه آموزشی را پرداخت می‌کند، هزینه‌بر و گران باشد.

هرچند برنامه‌های آموزشی‌ایکه تمویل‌شان به عهده حکومت هستند از معلّمان هزینه‌ای نبرند، امّا برنامه‌های شخصی پیش‌رفت مسلکی برای آن‌ها هزینه خواهند داشت. شرکت در ورکشاپ‌ها و کنفرانس‌ها ممکن است، بسته به هزینه مسافرت و حمل و نقل و کتاب‌ها و مواد درسی مورد نیاز، از چند صد افغانی گرفته تا چند هزار افغانی [در متن اصلی به افغانی دالر نوشته است. امّا چون واحد پولی کشور ما افغانی است، ما به جای دالر افغانی نوشتیم– مترجم] هزینه داشته باشد.

درست است که برنامه‌های پیش‌رفت مسلکی در اول دارای هزینه‌ها و تأثیراتی هستند، اما مشارکت در آن‌ها می‌تواند معلّم را به رتبه‌های بالاتر برساند و در نتیجه معاش‌شان را هم بالا ببرد. برای بیشتر معلّمان، مفیدیت‌هایی مانند این شرکت در برنامه‌های پیش‌رفت مسلکی را موجّه می‌کند. و، وقتی معلّمان در برنامه پیش‌رفت مسلکی شرکت می‌کنند، نتایج به خیر شاگردان، که اصلی‌ترین هدف برنامه‌های پیش‌رفت مسلکی می‌باشد، نیز هست.

اهداف هوشمندانه و پیش‌رفت مسلکی

- یکی از استراتیژی‌های مؤثر در تعیین اهداف معلّمان در زمینه پیش‌رفت مسلکی، آن است که سعی شود اهدافی هوشمندانه بر گزیده شوند. در زبان انگلیسی کلمه هوشمندانه معادل SMART است. هر کدام از حروف این کلمه، به ترتیب از کلمات Specific (یعنی مشخص و روشن)، Measurable (یعنی قابل-سنجش)، Achievable (یعنی قابل‌دستیابی) و Result-Oriented (یعنی نتیجه‌گرا و متناسب به شرایط) و Timed (یعنی زمان‌دار) گرفته شده‌اند و بنابرین اهدافی را که هم‌زمان دارای همهٔ این ویژگی‌ها باشند، اهداف Smart می‌گویند و ما آن را اهداف هوشمندانه ترجمه کرده‌ایم–مترجم. طرح اهداف در محور این مفاهیم و سنجش آن‌ها بر مبنای این خصوصیات آن‌ها را به اهدافی دوامدار و دایمی تبدیل می‌کند. اهداف هوشمندانه، رکن هر برنامه پیش‌رفت مسلکی می‌باشد.

برنامه بهبود معلّم

- برنامه بهبود معلّم، برنامه‌ای است مفصل، استراتیژیک و عمل‌گرا در بارهٔ چگونگی دست‌یابی به اهداف هوشمندانه. این برنامه برخلاف برنامه عمومی پیش‌رفت مسلکی که ممکن است گاه‌گاهی و فقط در روزهای برگزاری برنامه‌های پیش‌رفت مسلکی معلّم به آن بپردازد، و هم‌چنان برخلاف برنامه‌های پیش‌رفت مسلکی همگانی که در آن درس‌ها به یک‌باره به همه کارکنان مکتب عرضه می‌شود، برای هر معلّم به خصوص جداگانه طرح‌ریزی می‌شود. برعلاوه این، این برنامه‌ها را معلّمان خودشان برای خود می‌نویسند. برنامه‌های پیش‌رفت مسلکی مختصی که به دنبال اهداف هوشمندانه هستند، وقتی عملی می‌شوند که نوشته شده و به تأیید برسند.

افزایش سطح رضایت از شغل

- برنامه‌های بهبود معلّم منتج به افزایش سطح رضایت وی از شغلش می‌گردد؛ چون این برنامه‌های طوری طرح می‌شوند که کارکرد خود آن معلّم را بهبود می‌بخشند و توانایی‌های خود آن معلّم را به ظهور می‌رسانند. برعلاوه این، فرصتی که معلّم برای طرح اهداف هوشمندانه خودش و طرح برنامه پیش‌رفت مسلکی خویش به دست می‌آورد، به او امکان می‌دهد تا اهداف خویش را به دست خودش تعیین کند، و موفقیت‌هایی را که از پیش‌رفت مسلکی‌اش ناشی می‌شود خود محقق گرداند.

بهبود مکتب

- تعیین هدف برای معلّم و پیش‌رفت مسلکی‌اش نه تنها فقط خود وی را، بلکه همه مجتمع آموزشی را پیش-رفت می‌دهد. اهداف هوشمندانه و برنامه بهبود معلّم به معلّم برنامه‌ای قابل‌اجرایی می‌دهد تا توانایی‌های بالقوهٔ خود را به نهایت برساند، و در نتیجه موجب بالا رفتن توانایی‌های بالقوهٔ مکتب گردد.

پربارسازی شاگرد

- وقتی معلّمان در صددند به بیشترین پوتانسیل‌های خویش دست یابند، شاگردان هم مستقیما سود می‌برند. اهداف هوشمندانه و برنامه بهبود معلّم ممکن است منجر به بهبود کارکرد در زمینه‌های مشخص تدریس به شاگردان، مثلاً وضاحت در ارائه درس، و صراحت درس‌ها گردد. چون اهداف هوشمندانه طوری طراحی شده‌اند که قابل‌دست‌یابی باشند، تعیین هدف و پیش‌رفت مسلکی هر کدام از معلّمان بیشترین سود را به شاگردان‌شان می‌رسانند.

ز. گام‌های در راه ایجاد و استفاده از برنامه پیش‌رفت مسلکی

آموزش روش تدریس روندی است که در تمام عمر مسلکی فرد تداوم می‌یابد. بخشی از این روند آن است که با دیگران همکاری کنید تا روش تدریس شما را مورد مطالعه قرار دهند و روند پیش‌رفت مسلکی را طوری طرح کنند که از رشد شما حمایت کرده و منجر به بالا رفتن سطح دست‌آوردهای شاگردان گردد. این برنامه برای تمرکز بخشیدن به آموزش معلّم و به عنوان وسیله‌ای برای ارزیابی به کار برده می‌شود. اغلب، برنامه‌های شخصی پیش‌رفت مسلکی توسط معلّمان تازه‌کار و با همکاری سرمعلّم تدوین می‌شوند. گاهی هم مربّیان و معلّمان تازه‌کار در پیش‌نویسی کردن برنامه‌های شخصی پیش‌رفت مسلکی همکاری می‌کنند.

در اهداف برنامه پیش‌رفت مسلکی باید زمینه‌های مشخصی برای بهبودی در نظر گرفته شود و دلیل در نظرگرفته‌شدن آن زمینه‌ها هم مشخص گردد. هم‌چنان، این اهداف باید مبتنی بر نظریاتی از ناظران باشند، و در نتیجه ناظران را متعهّد به تدریس و بهبود کنند. اهداف آموزشی هم به خود معلّمان، هم به شاگردان‌شان و هم به ولسوالی‌ای که در آن خدمت می‌کنند مفید تمام میشود.

برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی باید بر مبنای اهداف معلّمان سطوح درسی مختلف، اهداف معلّمان تازه‌کار، اهداف سرمعلّم برای معلّمان مکتب و اهداف ولسوالی ساخته شوند. برای اینکه این روند موفقیت‌آمیز گردد، بهتر است روند تکمیل برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی در دو مرحله در نظر گرفته شود. در مرحله اول می‌تواند به تجربیات گذشته خویش فکر کرده و زمینه‌هایی را که به نظرتان باید در آن رشد کنید، شناسایی نمایید. وقتی این کار را کردید سپس به رسمی‌سازی اهداف خویش شروع نمائید.

در بارهٔ موارد زیر فکر کنید

برنامه رشد مسلکی شما به عنوان یک معلّم چیست؟ اهداف و برنامه‌های خود را با توجه به این که معلّمی در حال رشد هستید و با درنظرداشت تجربیاتی که در آینده خواهید داشت، تعیین کنید.

- هر معلّمی باید خودش مسئولیت رشد مسلکی خودش را به عهده بگیرد
- روش متفکرانه، پشتی‌بانی است برای آموزش مستمر.
- معلّمان باید در تجربیات آموزشی مشترکی که در زمینه آموزش‌های مسلکی صورت می‌گیرند، سهیم باشند.

کارهایی که معلّمان می‌توانند برای رشد مسلکی انجام دهند

کارهایی که می‌توانند مستقلانه انجام دهند:

- برای خویش اهداف شخصی و مسلکی تعیین کنند
- با معلّمان دیگر رابطه برقرار کنند
- با مربّی یا سرمعلّم تبادل نظر کند
- کتابچه‌ای برای یادداشت افکار و تجربیات تدریسی خویش تهیه و استفاده کنند
- در بارهٔ تجربیات تدریسی خویش به خویشاوندان و دوستان خویش نامه یا ایمیل بفرستند
- از اهدافی که محقق شده‌اند و موفقیت‌هایی که در زمینه تدریس به دست آمده‌اند، تجلیل کنند.
- در مکتب خویش مسئولیتی جدید به عهده بگیرند
- از انترنت وب‌سایت‌هایی بیابند که مواد و مقاله‌های آموزشی در زمینه تدریس منتشر می‌کنند
- به سازمان‌های مسلکی بپیوندند
- در کنفرانس‌ها شرکت کنند
- کارکرد خود و شاگردان خویش را به آزمایش کنند.

کارهایی که می‌توانند با همکاری دیگران انجام دهند:

- در صنفی نام‌نویسی کنند و یا در ورکشاپی شرکت کنند
- ایده‌ها و نظریات همکاران خویش را بپرسند
- از شاگردان خویش نظرخواهی کنند
- فیلم‌های خود و شاگردان خویش را مورد بررسی قرار دهند
- مجله‌های تخصصی را بخوانند (و در بارهٔ مقاله‌های آن بحث کنند)
- برای خواندن و گفتگو در بارهٔ مباحث مورد علاقه خویش در کتابی مسلکی گروه‌های مطالعاتی تشکیل دهند و یا اگر گروهی برای این کار وجود دارد به آن بپیوندند.
- با منابع مجتمع ارتباط برقرار کنند تا تدریس خودش و آموزش شاگردانش بهتر گردد
- با معلّمان بازنشسته رابطه برقرار کرده و از آن‌ها خواهان نظر و مشوره گردند.

ح. نمونه‌هایی از فورم‌های رشد مسلکی

(شمارهٔ اول و سوم برنامه شخصی پیش‌رفت مسلکی در مکتب دولتی)

نام معلّم: تاریخ:

ساختمان:

مدیر:

سال تعلیمی: دورهٔ آزمایشی (کارآموزی) یا دائمی

هدف اول: (هدف را تشریح کنید)

مقصود از این هدف: (توضیح دهید)

مسئولیت‌های معلّم: (انتظارات، استراتیژِیها و فعالیت‌هایی را که به در راه رسیدن به این هدف کارساز خواهند بود، فهرست کنید –مدت‌زمان مورد نظر را هم بنویسید)

مسئولیت‌های سرمعلّم: (نوعیت حمایت‌ها و فعالیت‌هایی را که می‌توان از اداره انتظار داشت، فهرست کنید.)

هدف دوّم: (هدف را تشریح کنید)

مقصود از این هدف: (توضیح دهید)

مسئولیت‌های معلّم: (انتظارات، استراتیژِیها و فعالیت‌هایی را که به در راه رسیدن به این هدف کارساز خواهند بود، فهرست کنید –مدت‌زمان مورد نظر را هم بنویسید)

مسئولیت‌های سرمعلّم: (نوعیت حمایت‌ها و فعالیت‌هایی را که می‌توان از اداره انتظار داشت، فهرست کنید.)

هدف سوم: (هدف را تشریح کنید)

مقصود از این هدف: (توضیح دهید)

مسئولیت‌های معلّم: (انتظارات، استراتیژِیها و فعالیت‌هایی را که به در راه رسیدن به این هدف کارساز خواهند بود، فهرست کنید –مدت‌زمان مورد نظر را هم بنویسید)

این هدف به زمینه‌های زیر مربوط می‌شود: (همهٔ گزینه‌های موردنظر را بررسی کنید)

برنامه‌ریزی و آماده‌سازی فضای صنف تدریس مسئولیت‌های مسلکی

مسئولیت‌های سرمعلّم: (نوعیت حمایت‌ها و فعالیت‌هایی را که می‌توان از اداره انتظار داشت، فهرست کنید.)

هدف چهارم: (هدف را تشریح کنید)

مقصود از این هدف: (توضیح دهید)

مسئولیت‌های معلّم: (انتظارات، استراتیژِیها و فعالیت‌هایی را که به در راه رسیدن به این هدف کارساز خواهند بود، فهرست کنید –مدت‌زمان مورد نظر را هم بنویسید)

مسئولیت‌های سرمعلّم: (نوعیت حمایت‌ها و فعالیت‌هایی را که می‌توان از اداره انتظار داشت، فهرست کنید.)

هدف پنجم: (هدف را تشریح کنید)
مقصود از این هدف: (توضیح دهید)
مسئولیت‌های معلّم: (انتظارات، استراتیژِیها و فعالیت‌هایی را که به در راه رسیدن به این هدف کارساز خواهند بود، فهرست کنید –مدت‌زمان مورد نظر را هم بنویسید)
مسئولیت‌های سرمعلّم: (نوعیت حمایت‌ها و فعالیت‌هایی را که می‌توان از اداره انتظار داشت، فهرست کنید.)
این برنامه مشترکاً به وسیلهٔ این افراد تهیه شده است:

معلّم: ______________ تاریخ: ______________

مدیر: ______________ تاریخ: ______________

از این برنامه، یک یک کاپی به موارد زیر داده شده است:

سرمعلّم　　　دوسیه کارکنان　　　معلّم

جمع‌بندی

در این فصل مواد آموزشی زیادی در باب برنامه‌ها و پالیسی‌های پیش‌رفت مسلکی معلّم عرضه شد. با این همه، در این فصل برای مدیر مکتب روش خاصی برای کمک به معلّمان در زمینه تهیه برنامه رشد شخصی‌ّشان ارائه نشده است. این فعالیت به خود مدیران افغانستان واگذار می‌شود؛ با این هشدار که گاهی فورم‌ها می‌توانند وظیفه افراد را تحت‌الشعاع قرار دهند و اینکه علاقه اصلی معلّم به پیش‌رفت خودش و تعهّد وی نسبت به پیش‌رفت شغلی بخش مهمّی از برنامه است. اگر روش واقع‌بینانه برای اجرای برنامه و سنجش میزان دست‌یابی به برنامه‌ها وجود نداشته باشد، برنامه محض چیزی است خالی و بی‌فایده. هرگز در مکتب خویش این فورم را مهم‌تر از عمل و نتایج محسوسی که معلّمان به آن‌ها دست می‌یابند، جلوه ندهید.

اکنون به بخش دیگری می‌رویم: بخش سوّم متمرکز بر شاگردان مکتب‌تان خواهد بود. در فصل آینده توجه اصلی بر شاگردان خواهد بود که آموزندگان‌اند.

مآخذ:

http://www.ehow.com/about_6631458_professional-development-goal-setting-teachers.html#ixzz2knZAGfvx
http://www.ehow.com/about_6631458_professional-development-goal-setting-teachers.html#ixzz2knZ0JlWh

بخش سوم

کمک به شاگردان در بهبود و عملی‌سازی آموخته‌هایشان

- مدیر مکتب رهبری آموزشی است که با مشاوره، پشتی‌بانی و تحکیم فرهنگ مکتب و برنامه‌های تدریسی مساعد برای آموزش شاگردان و رشد مسلکی کارمندان میزان موفقیت شاگردان را بالاتر می‌برد.
- فرهنگی تشکیل می‌دهد که از همهٔ شاگردان انتظار دست‌آوردهای بزرگ و خیره‌کننده‌ای مانند کارهای درخشان اکادمیک می‌رود
- در میان همهٔ اعضای مجتمع مکتب انصاف، مساوات و احترام را ترویج می‌کند
- زمینه استفاده از مواد درسی و استراتیژی‌های مختلف و متناسب به آموزشی محتوا–محوری را مهیّا می‌کند که در آن شاگردان آموزنده‌گانی فعّال به حساب آمده و به جستجو تفکر انتقادی ارزش قائل می‌شوند، به جای مقدار عملی‌سازی آموخته‌ها و انبوهی کارکردها بر کیفیت تأکید می‌کند، و از تکنولوژی‌های مناسب و مؤثر استفاده می‌نماید.
- پیش‌رفت مسلکی درازمدت همه کارکنان را رهبری و حمایت کرده و یادگیری همه شاگردان را با توجه به محتوا و اهداف نصاب آموزشی بهبود می‌بخشد
- برای همه اعضای مجتمع مکتب فرصت می‌دهد تا مهارت‌های خویش در زمینه همکاری، رهبری مشترک و مسئولیت مشترک بهبود بخشند
- سیستم پاسخ‌دهی‌ای ایجاد می‌کند که مبتنی بر تدریس و آموزش استانداردمحور باشد
- در روندی مستمر که متمرکز بر بهبود کارکرد اکادمیک همه شاگردان است، برای ارزیابی آموزش شاگردان از ارزیابی‌های چندگانه استفاده می‌نماید.
- در راستای برپایی سیستم مدیریت رفتار شاگردان، از روش‌هایی مؤثر و تقویت‌کننده‌ای بهره می‌برد.

فصل دوازدهم

شاگرد در مقام یک آموزنده و عضوی از مجتمع آموزشی

الف. شاگرد به عنوان عضوی از گروه‌های دونفری: رشد ادراکی و روانی–اجتماعی
ب. شاگرد در مقام یک آموزنده و تأثیرات فضای صنف

۱. سازمان‌دهی روند آموزش
۲. عیب‌زدایی و ارزیابی آموزش
۳. سبک‌های آموزش و تدریس
۴. آموزش مستقلانه و همکارانه
۵. تدریس مشترک با شاگرد – نوعی همکاری بین شاگرد و معلّم.

الف. شاگرد به عنوان عضوی از گروه‌های دونفری: رشد ادراکی و روانی–اجتماعی

سرمعلّم مکتب، مکتب خویش را از منظر "تصویر کلّی" می‌نگرد، و می‌تواند شاگردان را هم به صورت انفرادی و هم در گروه‌هایی در درون و بیرون صنف نظاره کند. سرمعلّم، که خود نیز روزگاری معلّم بوده است، می‌داند که جوانان ممکن است دارای خصوصیات و خصائل مشابهی باشند، امّا هر کدام از دیگری متفاوت است. مکتب ممکن است کوچک یا بزرگ باشد، یک نوبته (نوبت= شیفت) یا چندنوبته باشد، ممکن است فقط چند صنف یا صنف‌های بسیار زیاد و جدا از یک‌دیگر داشته باشد، ممکن است فقط اطفال صنف‌های ابتدایی را بگیرد و یا فقط صنف ابتدایی را داشته باشد، ممکن است شاگردان را از صنف اول تا صنف ششم و یا فراتر از آن نام‌نویسی کند. و بر علاوه، ممکن است دختران و پسران را در نوبت‌های جداگانه جمع کند.

در هر کدام از صورت‌های بالا، شاگردان هر کدام افرادی با هویّت‌های منحصربه‌فرد هستند و هر کدام خانه‌ها و خانواده-های خود را دارند؛ خانواده‌هایی دارند که نگران هر کدام از بچّه‌های خویش هستند و امیدوارند هر کدام‌شان بهترین تجربه آموزشی را داشته باشند. خانواده‌ها برای فرزندان خویش آموزشی آرزو دارند که آن‌ها را، نیرومند، با اعتماد به نفس، و قادر به رویارویی با جهانی هر روز–متفاوت‌تر–از–دیروز کند؛ خوش دارند بچه‌هایشان به ارزش‌های خانوادگی، باورهای اسلامی و رسم‌های فرهنگی خویش سخت پابند بمانند. خانواده‌ها، ممکن است برای اینکه فرزندان‌شان در مکتب محل از معلّمانی خوب آموزش بگیرند، فداکاری‌ها کرده باشند و هنوز هم در این راه قربانی بدهند.

ممکن است والدین انتظار داشته باشند که با فرزندان مکتبی‌شان رفتار خوبی بشود و از معلّمان تمنای داشته باشند تا از رفتار خوب در میان شاگردان حصول اطمینان کنند؛ در چنین حالی والدین هیچ خوش ندارند که برایشان خبر برسد که فرزندان‌شان به دست مدیران یا معلّمان مکتب تنبیه شده است و یا کسی با فرزندان‌شان بدرفتاری کرده.

والدین شاگردان مختلف در بارهٔ مؤلفه‌های مکتب خوب نظریات متفاوتی دارند و هر کدام برای اطفال خویش آموزشی متفاوت بخواهند؛ امّا، در هر حال آن‌ها می‌خواهند کرده‌های تک تک فرزندان‌شان افتخارآمیز باشد و دوست دارند فرزندان‌شان از مطالعه و یادگیری خوش‌شان بیاید و مشتاق آموزش باشند.

شاگردان معمولاً می‌خواهند والدین خویش را شاد کند، و امیدوارند معلّمان خود را هم خوشحال کنند. این، شبیه به وضعی به نظر می‌آید که همه می‌توانند "ببرند"؛ جایی است که هم شاگردان، هم معلّمان و هم والدین شاگردان همه از دست‌یابی به نتایج خوب شادمان می‌شوند. پس، چرا، مکاتب اغلب در نظر بسیاری از شاگردان جایی غیر جذاب، خسته‌کننده، نامساعد، و ترس‌ناک می‌آید؟ این مسئله باید برای همهٔ مدیران مکاتب، و هم‌چنان همه معلّمان، مایهٔ نگرانی عمیق باشد.

سرمعلّم که رهبر آموزشی مکتب است باید با توجه بر همهٔ عواملی که می‌توانند بر آموزش شاگردان اثر بگذارند، فضای مکتب را ارزیابی کنند. محیط مکتب، قواعد مکتب و شیوه اجرای آن قواعد، میزان دست‌رسی به منابع آموزشی و امکانات اولیه برای رفع نیازهای فزیکی. سرمعلّم باید برعلاوه عوامل محسوس و واقعی‌ایکه چارچوبه فزیکی مکتب را شکل داده‌اند، فضای روانی و اجتماعی آموزش شاگردان را هم به ارزیابی بنشاند. در این ارزیابی مکتب به عنوان یک کلّ در نظر گرفته می‌شود. ساختمان، میدان بازی، دیوارهای حویلی، اتاق مخصوص نگهداری منابع، میزان دست‌رسی به تشناب و آب آشامیدنی و سائر عناصر ملموس. هم‌چنان، در این ارزیابی باید شرایط و فضای روانی‌ای که معلّمان در صنف‌ها حاکم می‌کنند نیز در نظر باشد.

یونیسیف طرح بزرگی راه‌اندازی کرده است که به مدیران طرح اولیه ساخت مکتب کودک‌پسندی ارائه می‌کند شاگردان نه تنها می‌توانند در آن تجربه آموزشی خویش در صنف را زنده نگه دارند بلکه در محیط آموزشی سالم آن آموزش خوبی خواهند یافت. این استانداردها همیشه ارزش آن را دارند که با معلّمان هر چند وقت یک بار به آن نگاهی دوباره بکنید.

احتمالاً معلّمان در دوران شاگردی خویش موفق بوده و از آموزش لذّت می‌برده‌اند. شاید هم به همین دلیل دوست داشته‌اند معلّم شوند. با این همه، بسیاری از معلّمان از شاگردان خویش خواستارند تا دقیقاً از همان تیپ شاگردانی باشند که خودشان در جوانی خویش بوده‌اند. هم‌چنان، ممکن است چنین معلّمان تحمل شاگردانی را که دارای انگیزه قوی، چابک و مطیع معلّم خویش نیستند، نداشته باشند. این معلّمان، اغلب بیشتر متمرکز بر محتوای درس‌اند نه اینکه به فکر چگونگی یادگیری اطفال باشند. ممکن است باور داشته باشند که هدف تدریس فقط درس دادن و تربیت کردن است نه اینکه به شاگردان درس دهند که ایده‌ها و مهارت‌های موردنظر در مضمون را چگونه درک کنند و به کار ببرند.

هم‌چنان، اغلب معلّمان اهمّیت رفاقت و کار مشترکی را که در جوانی با دوستان خویش می‌کرده است فراموش کرده‌اند و به همین دلیل تعاملات شاگردان با هم‌دیگر را به دیده بد می‌نگرند و آن‌ها را از این تعاملات باز می‌دارند. معلّمان کنونی زیر فشار زیادی قرار دارند و می‌باید مهارت‌های تدریسی خویش را در موفقیت شاگردان در امتحانات به نمایش بگذارند. باید استانداردها را برآوردهکنند، و در ناظران اطمینان ایجاد کنند که کارکرد اکادمیک حداقل بخشی از شاگردان‌شان خوب است.

معلّمان و سرمعلّمان آرزو دارند شاگردان در امتحانات نتایج خوبی به دست آرند؛ امّا این ضرورتاً نشان‌دهنده خوبی مکتب و توانایی معلّم نیست. سرمعلّم باید از این اطمینان حاصل کند که شرایط برای آموزش شاگردان از لحاظ

روانی، فزیکی اجتماعی و ذهنی مناسب است. فضای اجتماعی مکتب و صنف یکی از نشانه مهمّ سطح کارکرد شاگردان باانگیزه بوده و شاخص مهمی است برای تعیین اینکه شاگردان تا به چه اندازه به آموزش علاقه‌مند هستند.

محیط اجتماعی سالم محیطی است که عاری از تبعیض، عاری از رفتار نامنصفانه و نامساویانه بوده و شاگردان را تشویق به احترام و رفاقت با یک‌دیگر کند. محیط آموزشی سالم، هم‌چنان، بستگی به مهارت‌های مدیریتی معلّم و توانایی او در سهیم کردن شاگردان در روند آموزش دارد؛ مهارت استفاده از استراتیژی‌هایی قابل‌مشاهده و قابل-استناد، از جمله تکنیک‌هایی مانند پرسش‌گری درست، که شاگرد را به دانش‌های قبلی‌شان وصل می‌کند، فعالیت-های آموزشی‌شان را تنوع می‌بخشد، آن‌ها را قادر به جمع‌بندی کرده و به ایشان توانایی پیش‌بینی گام‌های بعدی، درس‌های آینده و فعالیت‌های جدید را می‌بخشد. امّا، این‌ها فقط مهارت‌هایی هستند که باید در معلّم وجود داشته باشند؛ موفقیت معلّم تنها متکی بر این مهارت‌ها نه، بلکه بر آگاهی وی از "نصاب پنهان"، یعنی چگونگی تأثیرگذاری شاگردان بر توانایی‌های یکدیگر و مشتاق کردن‌شان به نصاب آموزشی اکادمیک، هم تکیه دارد.

عناصر حیاتی صنف و مکتب مناسب برای آموزش شرح بسیار داده شده است؛ امّا اینک بیایید به اهمّیت گروه‌های دونفری و تأثیرات آن بر فضای آموزشی و زندگی شاگردان در مکتب روی آوریم.

اهمّیت روابط رفاقتی و تأثیرات اطراف رابطه بر یکدیگر

گروه‌های رفاقتی کودکان بر رشد اجتماعی و اکادمیک اثر می‌گذارد و این تأثیرگذاری‌ها از همان اوّل ورود شاگرد به تعلیمات رسمی آغاز می‌گردد. همه شاگردان صنف، یا همه کسانی که در گروه‌های رفاقتی حضور می‌یابند، با هم رفیق نیستند. تأثیر اطفال دیگر بر شاگرد، چه رفیق باشند چه نباشند، یکی از عوامل عمده در کارکردهای اکادمیک وی است. اما، در افغانستان گروه‌های رفاقتی ممکن است فقط یکی از عوامل تأثیرگذار بر کارکرد شاگرد در مکتب باشد. تأثیرات و انگیزه‌های گروه‌های رفاقتی، در همه رفتارهای طفل، به شمول عادت‌های درسی و رشد اکادمیک شخصی، فقط از سوی رفیقان‌شان نیست بلکه متأثر از والدین، معلّم، و دیگرانی که با طفل در رابطه تنگاتنگ هستند، نیز می‌باشد. چون اطفال قسمت زیادی از وقت روزانه خویش را با رفیقان‌شان می‌گذرانند، تأثیرات رفاقت بر آن‌ها چشم‌گیر است.

عده‌ای از دانشمندان ادّعا دارند که تأثیرات رفاقت با گذر زمان مهم‌تر می‌شود و در دوران بلوغ به اوج می‌رسد. در عین حال، اطفال باید در گروه‌های رفاقتی خویش تعاملات مثبت را زود تجربه کنند، تا در هنگام بلوغ و کمال سِنّی با هم خوب سازگار شوند. داشتن رفیق در مکتب به طفل امکان می‌دهد تا مهارت‌های بسیاری را یاد بگیرد: تعاملات گروهی، حل اختلاف، و اعتمادسازی با دیگران. بدون تعامل گروهی مثبت، ممکن است مشکلات اجتماعی عظیمی شکل بگیرد. مثلاً، مردود شدن از گروه‌ها در طفولیت و آوان بلوغ یکی از نشانه‌هایی است که دلالت بر ظهور مشکلات اجتماعی و اکادمیک در آینده می‌کند.

پذیرفته‌شدن گروه‌ها در بخش‌های مختلفی از زندگی طفل منجر به رفتارهایی اجتماع‌پسند خواهد شد و نتایج مطلوب اکادمیک هم به بار خواهد آورد. این، به نوبه خود، موجب عزت نفس در کودک خواهد شد، که خود پیامد اجتماعی دیگری دارد.

سرمعلّم، جدا از روابط رفیقانه در درون صنف و مکتب، باید همیشه نسبت به تأثیرات گروه‌های رفاقتی در صنف‌ها و در سراسر مکتب هوشیار باشد. اینکه گروه‌های شاگردان می‌توانند بر هم‌دیگر اثرگذار باشند، هم می‌تواند برای مدیر مکتب سودمند تمام شود و هم می‌تواند برای او موجب دردسر گردد. سرمعلّم نباید در واکنش به مشکلاتی که از این ناحیه برایش به بار می‌آید دست به سرکوب تعاملات شاگردان بزند؛ بلکه باید این مشکلات را درک کرده و بر آن‌ها ناظر باشد و سعی کند این مشکلات رفتاری را به سوی عاقبتی خوش رهبری کند. مثلاً، اغلب یک طفل قربانی اذیت و آزار و تمسخر شاگردانی دیگر می‌شود. اگر به این رفتار مخرّب رسیدگی نشود و سرمعلّم آن را به سویی خوبی سوق ندهد می‌تواند تبدیل به فعلی فراگیر گردد. راه‌حل این مشکل هم می‌تواند دارای رویکردی انفرادی باشد و هم دسته‌جمعی. این رفتار را باید با تقویت رفتار نیکو علاج کرد؛ باید سردسته این حلقه‌ها را شناسایی کرد و با آن‌ها به روشی سازنده تعامل کرد. امّا، گاهی ممکن است تحریم کردن و مجازات‌های منفی هم در این زمینه ضرورت داشته باشد.

شاگردان زورمندی که گروه‌های رفاقتی را رهبری می‌کنند، محبوب دیگران می‌شوند؛ مخصوصاً کسانی گروه را به سوی رفتارهای ناپسند و مخرب سوق دهد. شاگردان دیگر اغلب این رهبران را تحسین می‌کنند و از آنان می‌ترسند. مدیریت مکتب، باید در کنار تشویق رفاقت و تعاملات مثبت اجتماعی در زمینه آموزش، از این بخش نصاب پنهان که ممکن است برای همیشه بر آموزش شاگردان قربانی گروه‌های رفاقتی اثر بگذارند و یا به عنوان بیگانه از آن گروه‌ها طرد شوند، آگاه و هشیار باشند.

در مکاتبی که سعی دارند به عنوان مجتمع آموزشی عرض اندام کنند، شاگردان باید بخشی از این مجتمع در نظر گرفته شوند – چون آن‌ها هم آموزنده اند. سهیم‌سازی احترام‌آمیز شاگردان در مجتمع آموزشی برای سرمعلّم و معلّمان سخت خواهد بود، اما آسان‌تر آن است که راهی برای برنامه‌ریزی و انجام مشترک فعالیت‌ها و کارهای مکتب با گروه‌هایی از شاگردان که مشتاق پذیرش مسئولیت در امور مکتب هستند، بیابیم.

ب. شاگرد در مقام یک آموزنده و تأثیرات فضای صنف

۱. سازمان‌دهی روند آموزش

سرمعلّم مشتاق خواهد بود بداند که معلّم برای تقویت آموزش شاگردان صنف را چگونه سازمان‌دهی می‌کند. هر چند مسلّم است که هیچ راه کاملاً درستی برای سازمان‌دهی صنف وجود ندارد که برای همهٔ معلّمان الزامی گردد؛ امّا، رهنمودهایی وجود دارند که معلّم می‌تواند با توجه به سن شاگردان و ویژگی‌ها هر کدام‌شان از آن‌ها استفاده کنند.

اطفال کوچک معمولاً در مسائل گروهی و صنف دارای محدوده تمرکز کوچکی هستند. این اطفال معمولاً در خانه-های خویش عادت کرده‌اند آزادانه به هر سویی حرکت کنند هر چند ممکن است توانایی تمرکز طولانی بر بازی-های ویدیویی را داشته باشند، امّا در فضای مکتب اسباب حواس پرتی و تنگی خلق بسیار است و بنابرین موجب می‌شوند شاگردان بسیار زود آسودگی خویش را از دست بدهند. این مسئله مخصوصاً در مورد شاگردان دورهٔ ابتدایی صادق است؛ این اطفال به فضا و تقسیم‌اوقاتی نیاز دارند که به ایشان منظماً فرصت تفریح و حرکت بدهند.

حتی شاگردان صنوف متوسط هم علاقه‌مند نقل مکان و تفریح هستند. آن‌ها نیازمندند بین فعالیت‌های مختلف‌شان که هر کدام نیاز به تمرکز جداگانه دارند و فعالیت‌های دیگری که به آن‌ها فرصت تعامل با شاگردان دیگر را می-دهند، تعادل برقرار کنند.

گروه‌سازی به هدف آموزش یکی دیگر از عواملی است که معلّم می‌تواند برای بهبود دست‌آوردها به کار ببرد. معلّم باید گروه‌های کاری را با احتیاط و دقت سازمان‌دهی کند. گروه‌ها نباید همیشگی و ثابت باشند، بلکه باید مؤقتی بوده و برای هدف خاصی یا انجام کار گروهی مشخصی تشکیل شوند. به این معنی که اکثر اوقات گروه‌ها باید نامتجانس باشند (یعنی در آن‌ها گروه‌هایی با توانایی‌های مختلف حضور داشته باشند). هر چند ممکن است همه شاگردانی که در یک گروه عضو می‌شوند در انجام کاری دارای توانایی‌های مساوی نباشند، امّا تحقیقاتی که در بارۀ آموزش انجام شده‌اند نشان می‌دهند که همه اعضای گروه از کمک کردن به یک‌دیگر سود خواهند برد. مهارت‌ها و درک شاگردانی که ممکن است نسبت به دیگران در گرفتن مفاهیم کندتر باشند، تحت تأثیر دیگرانی که در گروه هستند بالا خواهد رفت.

اگر معلّمان، مخصوصاً در صنف‌های بزرگ، مسئولیت تدارک و انجام امور روزانه را به شاگردان مختلفی بسپارد. این سپردن وظیفه نباید فقط مختص هوشمندترین شاگردان باشد، بلکه باید بین شاگردان مختلف صنف دوران کند و آنانی که به نظر می‌رسند خیلی از قافله پس هستند هم باید در انجام مسئولیت‌ها سهم داده شوند.

شاگردانی که در برپایی قواعد صنف کمک می‌کنند باید امور روزانه و قواعد صنف را به خوبی درک کنند. قوانین باید نوشته شده و در بغل دیوار صنف، در جایی که بتوان هر وقت لازم شد به آن مراجعه کرد، نصب گردند.

در صورت امکان، محیط صنف باید بازتاب‌دهنده کار شاگردان باشند – باید همۀ شاگردان ببینند که بهترین کارهایشان که بارها در صنف به نمایش در آمده است. در صنف که خانۀ دیگری است بسا دورتر از خانه اصلی شاگردان، افتخار یکی از بخش‌های مهم در برپایی فضایی دوستانه است.

سرمعلّمان در قدم‌زنی‌های سه تا پنج‌دقیقه‌ای اوضاع صنف را وارسی خواهد کرد و اگر آن را شایسته تحسین یافت، داشتن چنان صنفی را به معلّم و شاگردان تبریک خواهد گفت و معلّمان دیگر را تشویق خواهد کرد تا از آن صنف بازدید کرده و ایده‌های ناب را برای صنف‌های خودشان هم پیاده کنند.

۲. عیب‌زدایی و ارزیابی آموزش

ارزیابی میزان آموخته‌های شاگردان از طریق امتحانات غیر رسمی و ارزیابی‌های رسمی کاری است معمول و عادی. این، ساده‌ترین، چابک‌ترین، عینی‌ترین و بی‌طرفانه‌ترین راهی است که معلّمان می‌توانند به کار ببرند و بدانند که آیا شواهدی مبنی بر آموزش مفاهیم مهمی که به شاگردان (یا صنف) درس داده شده‌اند وجود دارد یا نه.

مقبولیت امتحان، و میزان وابستگی ما به آن، ما را برای همیشه از تکیه نکردن بر امتحانات نوشتاری به هدف صنف‌بندی شاگردان باز داشته است. با وجود این، در این کار کاستی‌های فراوانی وجود دارد و روش‌هایی وجود دارند که می‌توانیم آن‌ها را به عنوان جاگزین امتحان و یا در ضمیمه اوراق امتحانی به کار ببریم.

اول بپردازیم به نادرستی‌هایی که در امتحاناتی که پاسخ‌های کوتاه دارند، امتحانات که جواب‌شان درست و غلط است، امتحانات چندجوابه و سؤالاتی که باید به آن‌ها پاسخی کوتاه داده شوند. این گونه امتحانات را ممکن است گاهی معلّمانی طرح کنند که با ظرایف امتحان‌گیری و شیوه سازمان‌دهی سؤالات آشنا نباشد و نتواند جملات را صریح و روشن بنویسد. ممکن است عده‌ای از سؤالات ممکن است خیلی به آسانی سوءتفاهم ایجاد کنند و حتی شاگردانی که مفهوم موردنظر را درک می‌کنند و اگر سؤال درست طرح شوند می‌توانند به آن پاسخ درست بدهند، آن را تفسیر و تعبیر غلط بکنند. این سؤالات، اغلب، به جای اینکه شاگرد را مجبور به تفکر در بارهٔ علت‌ها و پیامدهای یک وضع بکنند، و یا مجبورشان کنند پاسخ اصلی را با معلومات دیگری ربط دهند، یا به جای اینکه روند تفکر و حل سؤال شاگردان را نشان دهند، فقط به آزمایش توانایی شاگرد در به یاد آوردن ارقام و اعداد و حفظ قطعات مجزّایی از معلومات می‌پردازند. این سؤالات ممکن است به جای آزمودن چیزهایی که دانستن‌شان خیلی مهم است، به امتحان معلومات غیر مهمّ و مبهم‌شان بپردازند. عده‌ای از معلّمان در این گونه امتحانات سؤالات غلط‌انداز می‌آورند تا بفهمند که آیا شاگرد به سؤال توجه می‌کند یا نه. شاگردانی که امتحان را سخت می‌گیرند، ممکن است متوجه نشوند که سؤال موردنظر پاسخی متفاوت از گزینه موردنظر او دارد. بنابرین، این سؤالات فقط بخشی از آموزش شاگرد را امتحان می‌کند و به ارزیابی محدودی می‌پردازد که با آن درک اوضاع آموزشی شاگرد فقط در یک نقطه از زمان میسّر است.

معلّمانی که آموزش را نه روندی ثابت که در هنگام امتحان اتفاق می‌افتد، بلکه روندی مستمر می‌بینند سعی خواهند کرد شاگردان خویش را زود زود مورد آزمایش قرار خواهد داد تا درک‌های نادرست و روش‌های نادرست اعمال دانش آن‌ها را اصلاح کرده و آن‌ها را دوباره در مسیر درست قرار دهند. این گونه ارزیابی تکونی و عیب‌زدایانه بسیاری از شاگردان را از گیر ماندن در گیجی و ناکامی حفظ می‌کند. این امتحان‌ها را می‌توان به طروق متعددی انجام داد. ترفندهای "بررسی درک شاگردان از مسائل" معمولاً در مواد درسی برنامه‌های تربیت معلّم آورده می-شوند. شاگردان هم اغلب می‌توانند در بر طرف کردن درک‌های نادرستی که از درس‌ها دارند و اشتباهاتی که در روند حل سؤالات مرتکب می‌شوند، به هم‌دیگر کمک کنند. هدف معلّم باید این باشد که همهٔ شاگردان درس را یاد بگیرند – درک کنند که چه چیزی درس داده شده است و قادر باشند در صورت ممکن بدون هیچ مشکلی به آموزش خویش ادامه دهند.

یکی دیگر از روش‌های مهمی که می‌توان برای ارزیابی شاگردان به کار برد، مهارت معلّم در ثبت مستمرّ و/یا نگهداری دوسیه‌ای از کارهای مختلف شاگردان است. منظور از کارهای مختلف شاگردان، اوراق امتحان، امتحانات کوچک صنفی، کاغذنوشته‌ها، کارهای خلاقانه و سائر نمونه‌های فعالیت و کارشان در صنف است. این دوسیه و ثبتی که معلّم از اعضای صنف به عمل می‌آورد، شواهدی هستند از حرکت به سوی اهداف آموزشی؛ شواهدی از کمک معلّم در غلبهٔ شاگردان به مشکلات قبلی‌شان. این دوسیه‌های سند ارزش‌مندی است که استاد می‌تواند در هنگام گفتگو با شاگرد، یا والدین شاگردان از آن استفاده کرده و روند بهبودی شاگرد را نشان دهد. استراتیژی ارزش‌مند دیگری، ارزیابی شاگرد از خویشتن است که او را انگیزه می‌دهد و کمک می‌کند تا مسئولیت امور خویش را به عهده گیرد. ارزیابی خویشتن به شاگردان کمک می‌کند تا برای خویش اهدافی تعیین کنند و بفهمند که دست‌آورد خوب نه نتیجه بخت و چانس بلکه پیامد تلاش‌هایی است که در راه آن به خرج داده می‌شود.

۳. سبک‌های آموزش و تدریس

امروز اغلب می‌دانند و می‌پذیرند که افراد مختلف به شیوه‌های مختلفی یاد می‌گیرند و در بارۀ آموزش مهارت‌ها و مفاهیم جدید سلیقه‌های مخصوصی دارند. این مسئله در مورد افراد بزرگ‌سال صادق است؛ امّا صدق این مسئله به سراسر دورۀ آموزش از اوّل دوران مکتب که با خواندن شروع می‌شود، بر می‌گردد. درست است که افراد در یادگیری مدل‌های مختلفی را به کار می‌برند؛ مثل آموزش از طریق شنیدن/گوش‌دادن، از راه دیدن – خواندن – و از راه تماشا کردن آنچه اتفاق می‌افتد و دست‌کاری فزیکی و "عملی" کردن آن. امّا، اغلب سلیقه مردم در انتخاب این سه راه متفاوت است – هر چند در مکاتب معمولاً فقط با استفاده از یکی یا دو تا از این مدل‌ها تدریس می‌شود: گوش دادن به دیگران یا خواندن از روی کتاب. در صنف‌ها از روش عملی، پیوسته و فعّالانه آموزش – که اغلب مفیدترین روش است و به آسانی به یاد می‌آید – به دلایل مختلف، از جمله نبود مواد، کمبود زمان، و نبود معلّمانی که خود چگونگی انجام کار را بلد باشند، چشم‌پوشی می‌شود.

آنچه عده‌ای از شاگردان را از مکتب دلسرد می‌کند و عده‌ای را از ان ناخوشنود، همین محدودیتی است که در عرضه مهارت‌ها و دانش‌ها به صورت همزمان با شیوه‌های دیگر آموزش وجود دارد. ما در وهلۀ نخست با استفاده از زبان و از راه حواس‌مان یاد می‌گیریم و بهترین راه یادگیری هم همین است: حس بینایی، حس شنوایی، حس لامسه، حس بویایی. میزان حس موفقیت در شاگردان و جذب‌کردن‌شان به آنچه در مکتب انجام می‌دهند، بسته به محدوده ایست که معلّم می‌تواند روش‌های مختلف آموزش را به شاگردان بیاموزاند و شاگردان دانش‌های فراگرفته خویش را به نمایش بگذارند.

٤. آموزش همکارانه و مستقلانه

<u>تدریس مشترک با شاگردان – نوعی همکاری بین استاد و شاگرد</u>

در تاریخ تعلیم و تربیه در جهان، آموزش همواره فعالیتی مستقلانه و فردی پنداشته می‌شده است. به آموزش همکارانه، مخصوصاً در شرایط رسمی‌ای مانند مکتب، به عنوان نقل و تقلب نگاه می‌شده است. اینکه عین مفهوم توسط افراد مختلف به شیوه‌های کمی متفاوت‌تر از یک‌دیگر آموخته می‌شود، در حالیکه همه باید آن را به صورت واحدی درک کنند، مطمئناً درست است. این حقیقت که هر فردی بر چیزی که می‌آموزد تفسیرهای و معانی خودش را مترتب می‌داند، به نام "تئوری سازندگی‌گرایی Constructivist Theory" می‌شناسند. پردازندگان این نظریه ادعا می‌کنند که هر آموزنده‌ای از آنچه آموخته می‌شود در ذهن خود معنای منحصربه‌فردی می‌سازند که بیشتر شخصی است تا عمومی. معلّمانی که در بارۀ مفاهیم از شاگردان سؤال می‌پرسند یا با آن‌ها مصاحبه می‌کنند، متوجه می‌شوند که این نظریه تا حدی درست است. اما این نظریه می‌تواند برای معلّمانی که امیدوارند شاگردان مفاهیم را به صورت واحد و درستی درک کنند، بسیار دل‌سردکننده خواهد بود.

کار گروهی ابزاری است که با استفاده از آن می‌توان به جای اینکه به شاگرد اجازه دهیم مفاهیم را در ذهن خود معنی کند، او را به درک وسیع‌تری رساند. همکاران با اعضای گروه کاری و فعالیت‌های گروهی طریق خوبی است که به شاگرد کمک می‌کند تا از تفسیرهای متفاوتی که از آن مفهوم وجود دارند آگاه شود.

در برنامه‌های تربیت معلّم انواع مختلفی از کارهای گروهی شرح و نمونه‌سازی می‌شود. گروه‌های کوچک چهار تا شش نفری: دو جوره‌ای، و سه جوره‌ای نمونه‌ای از این گروه‌هاست. حتی در صنف‌های بزرگ هم می‌توان بعد از چند جلسه که شاگردان قاعده و روش تشکیل گروه‌ها را فهمیدند، به آسانی چنین گروه‌هایی ساخت..

یکی دیگر از ترفندهای مفید که در آن هم از تعامل بین شاگردان استفاده می‌شود این است که یک شاگرد به شاگردی دیگر یا گروهی از شاگردان دیگر درس بدهد. البته، درس‌دهنده باید بداند که سؤال موردنظر را چگونه حل کند یا مفهوم مورد نظر را چگونه توضیح کند. شاگرد درس‌دهنده، در هنگام تدریس چیزهای بیشتری یاد می‌گیرد. هر معلّمی می‌تواند این تجربه را عملی کند: اینکه تدریس چیزی به کسی موجب می‌شود خود آدم آن مهارت یا مفهوم را عمیق‌تر درک کند.

تدریس گروهی در متون تعلیم و تربیه به دو معنی آمده است: معنای اول، اینکه این فعالیتی است مانند تدریس که در آن یک شاگرد می‌تواند به شاگردان دیگر درس دهد.

طبق تعریف نسبتاً جدیدتر دیگری که برای تدریس گروهی آمده است، تدریس گروهی زمانی اتفاق می‌افتد که معلّم از شاگرد خود بخواهد تا او را در تدریس موضوع به شاگردان صنف کمک رساند. در اینجا، شاگرد نقش معلّم را به عهده می‌گیرد. از سوی دیگر، معلّم در واقع به این ترتیب به شاگرد خویش روند تدریس را به شاگرد خویش یاد می‌دهد و خودش در هنگامی که شاگرد پیش‌برد صنف را به عهده دارد در پشت صحنه می‌ماند. البته، ممکن است این فعالیت بسیار نادر باشد؛ امّا در هر صنفی ارزش کاربرد را دارد. حتی در صنف‌های بسیار ابتدایی، می‌توان نقش معلّم را به شاگردی واگذار کرد که خوانش‌اش خوب است؛ و یا هم تشریح یک مفهوم ریاضی را به شاگردی سپرد که آن مفهوم را به خوبی درک کرده است.

جمع‌بندی فصل

هدف مفاهیم عمدۀ این فصل این بود که به سرمعلّم مکتب در جایگاه رهبری آموزشی کمک کند تا در بارۀ ابعاد اجتماعی تجربه شاگرد در زیر فشار گروه‌ها، مشارکت درگروه‌های رفاقتی، رفاقت و جنبه‌های نیک و بد تأثیرات رفیق بر شاگردان فکر کند. این فصل، هم‌چنان، گفتار کوتاهی در باره اهمّیت فضای صنف‌های جذاب و همه‌شمول، و راه‌های استفاده از ارزیابی‌های مختلف در بررسی وضع آموزش شاگردان داشت (و باید مباحثی هم در بارۀ خودارزیابی معلّمان و مؤثریت تدریس می‌داشت). ذکری از روش‌های مختلف آموزش، و اهمّیت ورود معلومات از دریچه‌های حسی به ذهن به عمل آمد. فصل با توضیح دلایل و راه‌های استفاده از همکاری شاگردان، به شمول فعالیت‌های گروهی کوچک، گروه‌های جوره‌ای، سه‌جوره‌ای، و استفاده از شاگرد به عنوان آموزش‌دهنده و همکار معلّم به هدف آموزش بهتر به پایان رسید.

فصل‌های بخش نهایی کتاب متمرکز بر نقش معلّم به عنوان مدیر مکتب و رهبر آموزشی آن خواهد بود و تصویری کلّی از مسئولیت‌های و کارهای لازم برای جمع‌آوردن مجتمع آموزشی مکتب، و یک‌جا شدن با اجتماعات بیرون از مکتب، و مسئولیتی که سرمعلّم در ابعادی مشخص و در محدوده نصب‌العین مکتب در برابر مسئولین کشوری دارد ارائه خواهد کرد.

بـــخـــش چهارم

سرمعلّم در مقام رهبری آموزشی

- مدیر مکتب رهبری آموزشی که با الگوگیری از یک منشور اخلاقی شخصی و بالا بردن ظرفیت خویش در رهبری میزان موفقیت شاگران را تقویت می‌کند.
- پابند اخلاق، امانت‌داری، انصاف و بی‌طرفی است و از دیگران هم همین رفتار را انتظار دارد
- حقوق و اسرار شاگردان کارکنان را حفظ می‌کند
- از نفوذ اداره برای تقویت برنامه آموزشی استفاده می‌کند، نه منافع شخصی
- برای تدریس، آموزش، روش‌های مدیریت و رهبری، و سرمایهٔ مکتب با توجه به ارقام و تحقیقات موجود می‌گیرد و ابلاغ می‌کند
- در مورد نصاب و اهداف آموزشی کشور اطلاع کافی دارند و قادر است برنامه‌های مورد نظر را برای همه صنف‌ها سنجش کرده و در برنامه جاگزین کند
- در تصمیم‌گیری، حل مشکلات، مدیریت تغییر، برنامه‌ریزی، حل اختلاف و ارزیابی مهارت دارد
- در بارهٔ روش‌های رهبری خودش تفکر انتقادی کرده و تأثیرات و نفوذ آن‌ها را بر کارکردهای دیگران تشخیص می‌دهد.
- در برنامه‌های پیش‌رفت شخصی و مسلکی سهیم می‌شود.
- دیگران را به کار بهتر، تعهد و انگیزه قوی تشویق می‌کند و به ایشان الهام می‌بخشد.
- با ایجاد تعادل در مسئولیت‌های مسلکی و شخصی خویش انگیزه، تعهد، انرژی و سلامت خویش را حفظ می‌کند.

فصل سیزدهم

مهارت‌های رهبری سرمعلّم کارآ

الف. رهبری اخلاق‌مدارانه
ب. تشخیص و حل مشکلات
ج. تعریف اهداف رهبری در زمینهٔ تیم‌سازی
د. پذیرش برتری‌های افراد، تجلیل از کامیابی‌ها، و سنّت‌سازی

الف. رهبری اخلاق‌مدارانه

مسائل اخلاقی‌ایکه به کارهای رهبران مکاتب جهت می‌بخشند، بحثی است که در برنامه چهارم آموزش مدیران مکتب آمد؛ امّا این موضوع آن‌قدر مهمّ است که در برنامه‌های آموزشی رهبران مکاتب از آن نمی‌توان به آسانی از آن گذر کرد. در زمانه‌ای خبرهایی روزانه جهان پر از نمونه‌های تکان‌دهنده‌ای از نقض استانداردهای اخلاقی و پامالی قواعد رفتاری به وسیلهٔ رهبران مختلف اجتماعی است، اهمّیت تأکید بر اخلاقیات مدیران مکاتب در هر فرصتی ضروری می‌نماید. در افغانستان، اتهام به فساد آن‌قدر گسترده است که آدم حتی از حرف زدن در بارهٔ آن هم شرمنده می‌شود. مطبوعات جهان افغانستان را کشوری معرّفی می‌کنند که گوی سبقت را از همه برده است. به این موجب، برای رهبران مکتب بیشتر از پیش ضرور است تا برای شاگردان و کارکنان خویش نمونه باشند، و بیشتر از پیش از امانت‌داری حفاظت کنند. سرمعلّمان مکاتب، و سائر مدرّسان باید استانداردهای اخلاقی والایی داشته باشند و زندگی روزمره خویش را بر مبنای اصول متعالی سر کنند.

چون مسئله اخلاق اهمیت بسیار زیادی دارد، بخشی از مواد این فصل از فصل نهم برنامه چهارم آموزش مدیران گرفته شده است.

رفتارهای مسلکی و اخلاقی

رهبران خوب و کارآمد مستمراً از خویش رفتار شخصی و مسلکی نیکو نشان داده و به عنوان رهبر جامعه آموزشی عالی‌ترین روش‌های رفتاری موجود در نظام معارف را در پیش می‌گیرد.

رهبر:

۱. به قوانین اخلاقی و اصول رفتار مسلکی رشته تعلیم و تربیت وفادار می‌ماند.
۲. با تمرکز بر نصب العین‌های مکتب و برخورد سازنده با موانعی که در راه موفقیت‌اش ایستاده است، پابندی خویش را به اصول نشان می‌دهد و در پابندی خویش با اصول حتی از مخالفت و رویاروی با هیئت رهبری هم فروگذاشت نمی‌کند؛
۳. با شناخت موانع و تأثیرات آنها بر خیر و سود مکتب، خانواده و جامعه تعهد خویش در راستای به موفقیت-رساندن شاگردان را نشان می‌دهد؛

۴. در آموزش مسلکی که کارکرد مسلکی او را در راستای نیازمندی‌های نظام مکتب بهبود می‌بخشد، مشارکت می‌ورزد؛
۵. به پذیرفتن اشتباهات خویش و درس گرفتن از آنها رغبت نشان می‌دهد؛
۶. بر مبنای ارزیابی‌هایی که صورت می‌گیرند و معلومات سازنده‌ای که از آنها دریافت می‌کند، در ساحات کاری مشخصی از خویش بهبودی و پیش‌رفت نشان می‌دهد.

ضوابط اخلاقی دیگری برای سرمعلمان

رفتار مسلک و شخصی رهبران خوب با روش‌هایی سازگاری دارد که بهترین روش‌های متداول در نظام معارف شمرده می‌شوند.

سرمعلمان مکاتب افرادی مسلکی هستند تعهد کرده‌اند که به مجموعه‌ای از ضوابط اخلاقی استاندارد که در آن خیر عموم بالاترین اولویت شمرده می‌شود، پابند بمانند. سرمعلمان در درجه‌ای از صلاحیت قرار دارد که نیازمند پابندی به استانداردهای رفتاری عالی‌ای می‌باشد که با آنچه از مردم عام انتظار می‌رود فراتر است. سرمعلمان مسئولیت دارند تا در مکتبی که بر آن نظارت دارند، فضایی ایجاد کنند که در آن مساوات و برتری علمی ملاک عمل قرار داده شود.

تصمیم‌گیری

سرمعلمان باید "با درنظرداشت خیر شاگردان" تصمیم بگیرند. سرمعلم باید از تصمیم‌هایی که گرفته می‌شوند صادقانه و به تمام‌معنی حمایت کنند. وقتی حادثه‌ای اتفاق می‌افتد و شما باید در مورد آن تصمیم بگیرید، منافع شخصی خویش را نباید در نظر بگیرید. نباید بدون درنظرداشت تمامی جهات قضیه تصمیم بگیرید. سرمعلمان باید در برابر حوادثی که پیش می‌آیند، تصمیم‌هایی قابل‌پیش‌بینی و درست بگیرند، نه تصمیم‌های شتاب‌زده‌ای که خود منجر به حوادث دیگر شوند.

پروسه‌های الزامی

یکی از انتظارات اصلی مردم از سرمعلمان و مدیران مکاتب این است که با همه شاگردان و کارمندان رفتار مساویانه داشته باشند. هر شاگرد یا کارمندی که متهم به انجام کار نادرستی می‌گردد باید امکان این را داشته باشد که مسئولین بطور بی‌طرفانه به نظریات مسلکی وی گوش بدهند؛ تا به این ترتیب حقوق مدنی و شخصی افراد حفظ گردد. سرمعلمان باید در هنگام گوش دادن به حرفهای متهم (استماع) و اجرای امور تأدیبی اداری، قوانین نافذه محلی، ولایتی، و کشوری‌ای که از حقوق مسلکی معلمان دفاع می‌کنند مراعات کند. از سرمعلمان انتظار می‌رود تا فضایی به میان آورند که در آن هر شاگرد یا کارمندی از حقوق مساوی با دیگران برخوردار شده و عدالت در مورد ایشان تحقق یابد.

منافع شخصی

سرمعلم در میان مکتب و جامعه محلی از نفوذ برخوردار است. این نفوذ نباید در راستای کسب منافع شخصی در امور سیاسی، اجتماعی، مذهبی یا منافع نهادهای مالی بکار برده شود. سرمعلمان باید به جای اینکه به خدمت به

خویشتن متعهد باشند، متعهد به خدمت به دیگران باشند. سرمعلمان متعهد به استفاده از نفوذ خویش در راستای خیر و منفعت شاگردان باشند. شما به عنوان سرمعلم، نباید از پول، تجهیزات و امکاناتی که برای مراقبت از شما در نظر گرفته می‌شوند، برای منافع شخصی کار بگیرید. سرمعلمان نباید از نفوذ شخصی خویش برای استخدام آن دوستان یا خویشاوندان ناتوان خویش به عنوان معلم استفاده کنند.

مساوات آموزشی

سرمعلمان مسئول ایجاد فضایی هستند که برای آموزش سودمند باشد؛ چه در درون صنف و چه در بیرون از مکتب. هر شاگردی، بدون توجه به نژاد، جنسیت، حالت مدنی، یا معیوبیت‌اش، حق آموزش آزادانه و مناسب در نهادهای آموزشی عمومی را دارد. سرمعلمان مسئولیت دارد اطمینان حاصل کنند که هر شاگرد به هر گونه فرصت آموزشی‌ایکه در مکتب مهیاست دسترسی دارد. هر صنف، هر گونه فعالیت آموزشی و همه منابع دیگر مکتب ، باید بصورت مساویانه برای همه شاگردان قابل‌دسترسی باشد؛ اگر به شاگردان لیلیه داده می‌شود، همه شاگردان حق دارند لیلیه داشته باشند.

هراس‌افگنی و ارعاب

سرمعلمان باید با دیگرای روابط مسلکی‌ای عاری از کینه‌جویی، هراس‌افگنی و ارعاب و خوارشماری (اهانت و بی-احترامی) برقرار کنند. سرمعلمان نباید در پیش‌برد وظایف ادارای خویش به عنوان سرمعلم یا وظایف تدریسی دیگر خویش، از خشم، رفتارهای انتقام‌جویانه یا گفتار نامناسب کار بگیرند. سرمعلمان باید مسئولیت کارها و رفتارهای خویش را به عهده گرفته و در برابر آن‌ها پاسخ‌گو باشند. سرمعلم باید همیشه از عواقب حرف‌هایی که می‌زند و کارهایی که در راستای انجام وظایف اداری خویش می‌کند، آگاه و در انجام آن‌ها هشیار باشد.

شرحی دیگر: ضوابط اخلاقی

کردار مسلکی رهبر آموزشی باید مطابق با روشی مبتنی بر ضوابط اخلاقی باشد و این ضوابط اخلاقی باید استانداردهای بالایی برای همه رهبران آموزش تعیین کرده باشد. رهبر آموزشی، رهبری مسلکی تمام ولسوالی و سراسر جامعه را انجام می‌دهد. چنین مسئولیتی، رهبر آموزشی را ملزم می‌کند تا با درک اینکه رفتار او از سوی جامعه، هم‌قطاران مسلکی و شاگردانش مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرد، استانداردهای نمونه در رفتار مسلکی را رعایت کند.

شعار رهبر آموزشی این است که با ارائه فرصت‌های آموزشی مساویانه برای هر کودک به مکتب و جامعه خویش خدمت می‌کند. در کار او باید تأکید بر پاسخ‌گویی و نتایج و افزایش دست‌آوردهای شاگردان و انتظارات بالایی که از شاگردان می‌رود باشد.

و برای تحقق اینها، رهبر آموزشی متعهد به استانداردهای آتی باشد.

رهبر آموزشی

- آموزش و رفاه شاگردان را در همه تصمیم‌گیری‌های خویش ارزش بنیادین می‌شمارد.
- تمام وظایف مسلکی خویش را با صداقت و امانت انجام داده و همیشه به صورت مسئولانه و قابل‌اعتماد عمل می‌کند.

- اصول پروسه‌های الزامی را مراعات کرده و از حقوق مدنی و انسانی همه افراد دفاع می‌کند.
- قوانین محلی، ولایتی و ملی را به اجرا می‌گذارد.
- پالیسی‌های وزارت معارف، و پالیسی‌های ولایتی و ملی، و قوانین و مقرارت اداری را به اجرا می‌گذارد.
- برای تصحیح قوانین، پالیسی‌ها و مقرراتی که با اهداف آموزشی معقول سازگار نیستند و یا خیر و منافع شاگردان را به بهترین وجه تأمین نمی‌کنند، اقدامات مناسب انجام می‌دهد.
- از مقام خویش برای کسب منافع شخصی سیاسی، اجتماعی، مذهبی، اقتصادی یا ترغیب به امور دیگر استفاده نمی‌کند.
- رتبه‌های عملی و تصدیق‌نامه‌های مسلکی را تنها در صورتی می‌پذیرد که از سوی نهادهای معتبر صادر شده باشند.
- استانداردها را تحکیم بخشید و با توسل به انجام تحقیقات و پیشروی مسلکی میزان کارآیی مسلکی را تقویت می‌کند.
- به تمامی قراردادهایی که انجام می‌دهد تا زمانی که به انجام نرسیده و یا با توافق تمامی طرف‌های قرارداد فسخ یا منحل نگردد، پابند می‌ماند.
- مسئولیت کردار و رفتار خودش را به دوش گرفته و در برابر آن پاسخ‌گو می‌باشد.
- بیش از آنکه متعهد به خدمت به خویشتن باشد، متعهد به خدمت به دیگران است.

ب. تشخیص و حل مشکلات

تشخیص وضعیت

اولین گامی که مدیر باید در هنگام تصمیم‌گیری در مورد وضعیتی بر دارد، تشخیص ماهیت آن وضعیت است. مدیر، برای اینکه بتواند تصمیم مؤثری بگیرد، در قدم اول باید درک درست‌تری از سؤال، مشکل، یا مجموعه شرایطی که به نظر می‌رسد نیاز به رسیدگی اداری دارد، پیدا کند.

اغلب مدیران بسیار سریع و بر اساس فرضیات، معلومات ناکافی، و یا درک کسانی دیگر از وضعیت واکنش نشان می‌دهند و پیش از آنکه وضعیت تشخیص داده شده باشد، فوراً در صدد یافتن راه‌حلی برای آن می‌گردد.

البته، در بسیاری از شرایط مدیرا مجبور است تا تصمیمی فوری و لحظه‌ای بگیرد، و گاهی هم فشار بی‌زمانی و نبود منابع کافی برای کسب معلومات بر گزینش تصمیم اثر می‌گذارد. امّا، در اغلب مواقع، مخصوصاً شرایطی که محتاج به تصمیمی مهمّ و درازمدت هستند، مدیر باید زمانی کافی را صرف تحقیق و تحلیل وضعیت بکند تا احتمال انتخاب تصمیمی نادرست و نامؤثر پایین بیاید.

در هنگام تصمیم‌گیری برای راه‌حل‌ها، باید سؤالاتی از این نوع پرسیده شوند:

۱. در بارۀ این وضعیت، چه چیزهایی را می‌دانیم و چه چیزهایی را نمی‌دانیم؟ چه چیزهایی باید روشن شوند؟
۲. آیا کسی هست که در بارۀ وضعیت معلومات بیشتری بدهد یا درک متفاوت از اوضاع داشته باشد؟

۳. تمایل مدیر، یا تمایل دیگران، تا چه حد می‌تواند بر درک اوضاعی که نیاز به تصمیم‌گیری دارد، اثر گذاشته باشد؟
۴. چه کسانی از این تصمیم بیشترین تأثیر را خواهند پذیرفت؟ چه کسانی به احتمال زیاد از اثر این تصمیم سود خواهند برد و چه کسانی زیان خواهد دید؟
۵. این مشکل یا سؤال چه قدر جدی است؟ چه قدر زود باید تصمیم‌گیری شود؟

تعویق تصمیم‌گیری با پرسیدن این سؤالات ممکن است به نظر دیگران تعلّل یا بی‌کفایتی آید. امّا، سرمعلّم مکتب نباید به خاطر فشار گروه‌هایی که دارای منافع خاصی هستند و یا به خاطر اینکه نشان دهد که او در رأس امور قرار دارد، در اقدام خویش عجله کند. گوش دادن به همهٔ نظرات، پرسیدن سؤالات مرتبط با اوضاع، کسب معلومات دقیق، و در بعضی حالات فرو نشاندن احساساتی که فراگرد وضع را گرفته است، همه گام‌های نخستین تصمیم-گیری هستند. وقتی تصمیمی بدون درک درست وضع یا مشکل گرفته می‌شود، ناکامی آن تقریباً حتمی است.

این رویکرد تنها محدود به مدیران مکاتب نیست، بلکه در بیشتر اوضاع و احوال استراتیژی‌ای برای حل مشکل نیز هست و می‌توان آن را به معلّمان یاد داد تا تصمیم‌گیری‌های درون‌صنفی و حل مشکلات مرتبط با شاگردان خویش را با استفاده از این رویکرد انجام دهند.

شناسایی گزینه‌های جاگزین

در نتیجه تشخیص مشکل یا اوضاع، سرمعلّم معمولاً به دنبال اقدامات جاگزین می‌گردد. یکی از اشتباهاتی که سرمعلّمان بی‌تجربه معمولاً مرتکب می‌شوند این است که فرض می‌کنند که تنها دو گزینه وجود دارد. این تنگنای "یا این یا آن" است و اغلب ممکن است فرد خود را گیرمانده در یک تنگنا احساس کند – – در شرایطی که انتخاب هیچ‌کدام از گزینه‌های پیش‌رو قناعت‌بخش به نظر نمی‌رسد. امّا اگر سرمعلّم اوضاع را بیشتر بررسی کند، ممکن است چندین گزینهٔ دیگر هم کشف کند.

در اغلب موارد سرمعلّم از ادامه بررسی اوضاع سود بیشتری خواهد برد و به گزینه‌های سوّم و چهارم دست خواهد یافت. این روند نیاز به تحلیل دقیق، تصوّر و خلاقیت دارد اما معمولاً منجر به تصمیمی بهتر می‌گردد. تصمیمی که یا متشکل از ترکیبی یا تلفیقی از دو گزینه قبلی است و یا هم کاملاً متفاوت از آن‌ها.

محدودیت‌هایی که باید شناسایی شوند

همه سرمعلّمان، حتی در بهترین شرایط، با محدودیت مواجه‌اند. انواع محدودیت‌ها در شرایط مختلف فرق می‌کنند، امّا معمول‌ترین‌هایشان اینهااند:

۱. مدت‌زمانی که برای گرفتن تصمیم در اختیار مدیر قرار دارد
۲. نبود منابع لازم برای اجرای گزینه‌های مشخص
۳. مقدار معلوماتی که برای تصمیم‌گیری در اختیار مدیر قرار دارد
۴. ابهام و نامعلومی شرایط، من‌جمله پیامدهای گزینه‌هایی که در اختیار قرار دارند
۵. انتظارات دیگران از روند تصمیم‌گیری و خود تصمیم، و میزان صلاحیت سرمعلّم برای تصمیم‌گیری
۶. مهارت‌ها و توانایی‌های سرمعلّم، و اعتماد واقع‌بینانه‌ای که از قابل‌اجرا بودن تصمیم به کمک کارکنان و سائر شرکاء مکتب دارد.

رویاروشدن با مقاومت

عامل اصلی‌ای که در پذیرفته شدن یا نشدن تصمیمات سرمعلّم دخیل است، نه مشروعیت وی در نظر خودش، بلکه میزان مشروعیتی است که دیگران برای اختیار وی در تصمیم‌گیری قائل‌اند. برای حصول اطمینان از پذیرفته‌شدن تصمیم، سرمعلّم باید درک گروه‌های و افرادی را که از تصمیم‌اش متأثر خواهند شد درک کرده و به ایشان رسیدگی کرده باشد. این گروه‌ها، ممکن است معلّمان، شاگردان، والدین، و سائر گروه‌های کلیدی و یا هم ترکیبی از این‌ها باشند.

سرمعلّمی که تصمیم‌اش با واکنش منفی روبرو می‌شود می‌تواند تصمیم خود را اصلاح و یا کلاً لغو کرده، و سعی کند یا تصمیمی مطابق میل دیگران بگیرد و یا هم برخورد آن‌ها را تغییر دهد.

واکنش منفی می‌تواند ناشی از یکی از حالات زیر باشد:

۱. احساس فرد یا گروه موردنظر در بارۀ شخص مدیر یا روش تصمیم‌گیری‌اش.
۲. درک نادرست از چگونگی تأثیرگذاری آن تصمیم بر افراد یا گروه‌ها.
۳. مهارت یا توانایی ناکافی در میان کسانی که انتظار می‌رود تصمیم گرفته‌شده را عملی کنند.
۴. برداشت فرد یا گروه مبنی بر اینکه تصمیم گرفته‌شده بیش از آنکه مفیدیت داشته باشد، ضرر دارد – بر فرد فرد آنان بیشتر زیان وارد می‌آورد تا سود.
۵. مخالفتی صادقانه در بارۀ درستی تصمیم، که به آنانی که در حوزه تأثیر تصمیم قرار می‌گیرند، بدون آن‌که، بدانند اثر منفی و ناخواسته وارد می‌کند.

در روند تصمیم‌گیری، سهیم‌سازی کسانی- افراد، گروه‌ها یا هر دو- که یا در اثر یک تصمیم متأثر می‌شوند و یا به نحوی در اجرای آن مسئولیت می‌یابند، یکی از قدیمی‌ترین اصول رهبری است. این روش که اغلب به آن تصمیم-گیری مشارکتی می‌گویند، در هستۀ مدیریت موقعیت‌نگر SBM، بودجه‌گذاری مکتب SSB و مدیریت کیفیت کلی TQM قرار دارد و در بسیاری از سیستم‌های مکتبی با طرح‌های مدیریتی پیچیده‌ای به اجرا در می‌آیند. در همه حالات، این رویکرد برعلاوه رهبری مکتب دیگران را هم در بررسی وضعیت سهیم می‌کند و مسئولیت تصمیم‌گیری را بر بازوان همه می‌گذارد. همۀ تصمیم‌ها را نمی‌شود با مشاوره و در گروهی متشکل از افرادی بسیار گرفت؛ امّا بعضی از دلایلی که مشارکت دادن دیگران در تصمیم‌گیری را توجیه می‌کند به قرار ذیل‌اند:

۱. تعداد نظریات و دیدگاه‌های متفاوتی را که با تصمیم مورد نظر مرتبط‌اند بیشتر می‌کند.
۲. موجب می‌شود از تخصص و مهارت‌های موجود در مجتمع مکتب بیشترین استفاده صورت گیرد. هر شاگرد جوانی دارای دیدگاهی است و می‌تواند راه‌حل‌های روشن‌بینانه‌ای برای شرایطی که آنان را متأثر می‌کند ارائه کند. تصمیم تنها نه فقط وظیفه بزرگ‌سالان و نه چالشی است که فقط پیش‌پای بزرگ‌سالان قرار گیرد.
۳. می‌تواند روحیه مکتب را بهتر کرده و به افرادی که در تصمیم‌گیری سهیم می‌شوند نشان دهد که مدیر به دیدگاه‌های آنان ارجمندانه می‌نگرد، و به آن‌ها احساس افتخار مسلکی و قناعت از شغل را می‌دهد.
۴. می‌تواند در میزان پذیرش تصمیم و اجرای آن کمک کند؛ زیرا کسانی که در تصمیم‌گیری مشارکت می‌کنند احتمالاً آن تصمیم را خوب درک خواهند کرد و به موفقیت آن متعهدتر خواهند بود.

۵. این کار با اصول دموکراسی و جامعه معاصر هم‌نواست، و با اصول اجماع که زیربنای روند شورا در جوامع افغانستانی است هم‌خوانی دارد؛ کسانی را که ممکن است از پالیسی‌ها و تصمیم‌ها متأثر گردند در بر می‌گیرد و به آن‌ها امکان می‌دهد صدای خویش را بلند کرده و نظر خویش را در مورد چگونگی تصمیم‌گیری ابراز کنند.

اختیار، قدرت، و نفوذ

هر مدیری که تصمیم می‌گیرد، در اختلافات میانجی‌گری می‌کند، تغییرات می‌آورد، بر معلّمان نظارت می‌کند و یا در کارهای اداری دیگری دخیل است، باید تکیه‌های معقولی برای اقدامات خویش داشته باشد. سرمعلّم حق یا صلاحیت ندارد که طبق بوالهوسانه و خودپسندانه رفتار کند. نباید به صورت غیر قابل پیش‌بینی، طبق هوای خود بدون فکر و تعمق و یا با توجه به حوصله و خوی لحظه‌ای خویش عمل کند. صلاحیت سرمعلّم مأخوذ از پالیسی حکومت است؛ یعنی صلاحیتی است قانونی امّا محدود و تحت نظر قانون. مدیر، هم‌چنان، عرفاً و بر مبنای درک آنانی که اختیار محسوس و سلسله‌مراتبی را پذیرا هستند، دارای صلاحیت محسوس باشد. سوم اینکه مدیر باید قادر باشد با استفاده از کاریز ما (قدرت نفوذ و جذبه) خویش و احترامی که افراد به فرد یا مقام مدیر قائل هستند، قدرت خویش را موفقانه به منصهٔ اجرا بگذارند.

در ساختارهای آموزشی، قدرت باید وقتی مورد استفاده قرار گیرد که به عنوان منبعی مشترک عمل کند. مشارکت در قدرت سرمعلّمان، معلّمان، رؤسای دیپارتمنت‌ها، و گاهی شاگردان و کارکنان دیگر در تمام سطوح مکتب را تشویق می‌کند بدون احساس اجبار و در تصمیم‌گیری‌ها سهم‌گیری کنند.

دادن قدرتی بیشتر به معلّمان یکی از راه‌های عمده برای مسلکی‌کردن‌شان و بهبود کارکردهایشان است. آن‌ها در موفقیت مکتب خویش سرمایه‌گذاری بیشتری می‌کنند و تعهد محکم‌تری دارند. معلّمان می‌توانند بر تصمیم‌گیری در مورد پالیسی‌ها اثر داشته باشند و از سویی و باید هم اثر داشته باشند و باید با رهبری مکتب در رابطه‌ای همکارانه قرار گرفته و قدرت را با اداره مکتب تقسیم کنند. این، نه تنها به بهبود و تغییر مکتب نیرو و جنبش بیشتری می‌دهد، بلکه به نحوی قائل شدن به کرامت بیشتری برای پیشهٔ معلّمی است.

یکی از کلیدهای موفقیت مدیریت، کمک به معلّمان و دیگران در راستای تحقق اهداف‌شان و ربط دادن اهداف‌شان با اهداف و مرام‌های کلی مکتب است. این ممکن است مدیر را ناچار به کسب تخصص بیشتر در امور رهبری آموزشی، تهیه برنامه، انضباط شاگردان، حل اختلاف، کار با گروه‌ها، و دانش‌ها و مهارت‌های مخصوص و موردنیاز دیگری بکند.

برای سرمعلّم (به عنوان یک مدیر)، بهبود کارکردهای معلّمان، شاگردان، کارکنان و نزدیک شدن به اهداف کلّی مکتب مهم است. تقویت معلّمان وسیله رسیدن به این اهداف است.

قدرت و نفوذ واقعی مسئولان، اما، بیشتر متکی بر خصائل شخصی مدیر است تا بر قانون و سنّت‌ها. افرادی که در رهبری دارای منصب هستند سیستم و ساختار مکتب را شکل می‌دهند. توانایی سرمعلّمان در زمینه تأثیرگذاری بر سازمان بدون نیاز به استفاده از صلاحیت‌های قانونی‌اش، همزمان با تحقق نقش‌هایش بالا می‌رود و بر موفقیت و مفیدیت مکتب اثر می‌گذارد. رهبران دیکتاتورمآب و اقتدارگرا بیشتر طالب کنترول‌اند و از زیردستان خواستار پیروی از پالیسی‌های شخصی خویش می‌باشند؛ این از میزان مؤثریت سازمان می‌کاهد. امّا رهبرانی که سعی می‌کنند کار

خویش را با همکاری و درنظرداشت همه به پیش ببرند، حمایت کارکنان را خودبخود جلب می‌کنند. و این، در نتیجه، بر سراسر سازمان مکتب اثر گذاشته و تقویت‌اش می‌کند.

ج. تعریف اهداف رهبری در زمینهٔ تیم‌سازی

همه سازمان‌ها، گروه‌ها و مکاتب دارای اهدافی هستند. امّا گاهی ممکن است مشکل این باشد که این اهداف میان همه سازمان مشترک نبوده و چندان هم صریح و روشن نباشند. ممکن است عده‌ای از اعضای سازمان این اهداف را به صورت محدودی، مثلاً به صورت فهرستی از اهداف که باید محقق شوند، بفهمند. این همان جایی است که در آن نصب العین‌سازی و مرام‌نامه برای مکتب به عنوان یک مجتمع آموزشی اهمّیت پیدا می‌کند. این روند، امّا، در دست مدیر مکتب است که رهبری آموزشی را به عهده دارد. وقتی سرمعلّم (یا فرد دیگری که مهارت لازم برای کار در روندهای گروهی را دارد) گروه را به سوی تدوین نصب العین‌ها هدایت می‌کند، اهداف درازمدت مکتب باید مطرح شده و مورد بحث قرار گیرند.

هدف، در واقع نقطه‌ای قابل‌شناسایی و مرکزی است در آینده که در تلاش‌های دسته‌جمعی برای حرکت به سوی همان نقطه صورت می‌گیرد. در امور اهداف انگیزه‌دهندگان مهمّی هستند و ممکن است گاهی مبنای ارزیابی کارکردهای فردی و گروهی قرار گیرند. گروه، یا مکتب، بدون اهدافی مشترک و فاش مانند کشتی است که رادار ندارد. ممکن است گروه به ناکامی دچار نشود، امّا تلاش‌هایش هم متناقض، نامنظم، و نامتعادل است و پیش‌رفت-های هم مسلّم قطعی نمی‌باشد.

مدیر، برای این که هدف(یا اهداف) مشترک و دسته‌جمعی محقق گردند، باید اعضا را در تعیین اهداف سهیم کند. سرمعلّم باید متوجه سه ویژگی اساسی باشد:

۱. اینکه اهداف تا چه حد درک شده‌اند
۲. اینکه اهداف تا چه حد واقع‌بینانه هستند
۳. اینکه اهداف تا چه حد برای اعضای گروه قابل‌قبول است.

در کارهای مکتب، اغلب اهداف برای اعضا مبهم و نامشخص است. روشن‌سازی و درک اهداف از عواملی هستند که یا به گروه مفیدیت و مؤثریت بخشیده و یا آن را از آن‌ها می‌گیرند. برای همین، لازم است تا اهداف با کلماتی "عملی" و "منسجم" بیان شوند و دست‌آوردهای موردنظر و چگونگی دست یافتن به آن‌ها را مشخص کند.

اهداف عملی موجب می‌شود اعضای گروه آن‌ها را به وضوح بشناسند، درک‌شان کنند و طبق آن‌ها جهت اختیار کنند. گروه‌های نیازمند اهدافی عملی (با دست‌آوردهای مشخص) هستند تا بتوانند تلاش‌های خویش را متمرکز کنند، جهت خویش را تعیین کنند و مبنایی برای ارزیابی در دست داشته باشند. در کنار اینکه قابل‌درک بودن اهداف مهمّ است، واقع‌بینانه بودن آن‌ها از اهمّیتی بالا برخورداند. گروه‌ها نیاز به اهدافی قابل‌دست‌یابی دارند که به اندازه‌ای چالش‌برانگیز باشند که تلاش دسته‌جمعی اعضای گروه را بر انگیزاند.

د. پذیرش برتری‌های افراد، تجلیل از کامیابی‌ها، و سنّت‌سازی

فرهنگ مکتب در موفقیت آن نقشی حیاتی دارد. منظور از فرهنگ مکتب، آن فرهنگی نیست که در مورد خانواده، جامعه یا جوامع فراتر از مکتب عنوان می‌شود؛ هر چند این فرهنگ هم بر فرهنگ مکتب تأثیر قاطعی دارد. آنچه از فرهنگ در اینجا منظور می‌شود، عبارت است از محیط مشترک، ارزش‌هایی که به شاگردان تدریس می‌شود و به اساس آن عمل می‌شود، و گرایش‌های غالب در همکاری‌ها و کارهای مشترک، عاداتی مانند احترام به معلّم، انتظارات مشترک از کارها و عادات مطالعاتی، اعتقادات معلّمان در بارۀ شاگردان‌شان، و اعتقادات شاگردان نسبت به معلّمان‌شان.

تاریخ و سنّت‌های مکتب هم بر فرهنگ و انتظارات مکتب از اعضایش اثر دارد. فرهنگ و فضای مکتب ممکن است نیروبخش، انگیزه‌بخش و خوش‌بینانه باشد و هم ممکن است مخلوط از دیدگاه‌های و پیام‌های متناقض و متضاد باشد. ممکن است ویژگی‌های فرهنگ مکتب را اقتدارگرایی، دیکتاتورمآبی، و پالیسی‌های مجازات‌گرا تشکیل دهد و یا هم دارای ویژگی‌هایی مانند تصمیم‌گیری مشترک، کارمندانی توانا، شاگردانی باروحیه، بزرگسالانی دلسوز به دیگران و متعهد به اهداف مکتب و لایق در انجام وظایف و مسئولیت‌هایشان باشد.

شیوۀ رهبری سرمعلّم در شکل‌گیری محیط سالم آموزشی و اعمار فرهنگی که از آموزش در بهترین محیط حمایت می‌کند، نقش کلیدی دارد.

بنا کردن فرهنگی در مکتب که مکتب را به عنوان مجتمعی آموزشی – یعنی مفهوم مجتمع آموزشی، در پیش‌گیری اهدافی مشترک، روشن‌سازی و اجرای فعالیت‌هایی که منجر به دست‌یابی به این اهداف می‌شوند.

این دست‌آورد نیاز به تیم‌سازی دارد. نیازمند تلاش مشترک برای تقویت فرهنگ مکتب است و باید برگزاری جشن-هایی متعدد، از جشن‌های مرسوم گرفته تا جشن‌هایی جدید، از فرهنگ مکتب تجلیل کند. فرهنگ دلخواه فرهنگی است که در کارکردهای خوب مورد استقبال قرار گیرد، اهداف دست یافته شوند، و از حوادث مهم زندگی اعضای گروه، به شمول معلّمان، کارکنان و شاگردان تجلیل به عمل آید. فرهنگ خوب فرهنگی است که روحیه اعضای مکتب برایش مهم باشد و در افتخار شاگردان سهم گرفته و از آن قدردان باشد.

<u>جشن‌های قدردانی و جایزه‌هایی که به افراد بابت دست‌آوردهایشان داده می‌شوند.</u>

رهبران کارآمد قدرت و اهمّیت قدرانی مناسب و شایسته را در انگیزش افراد و بالا بردن روحیه گروه‌ها درک می-کنند. تمجید و تحسین هزینه‌ای ندارد و باید سخاوت‌مندانه از آن بهره برد.

قدردانی وقتی مؤثر می‌افتد که درست به کار برده شود و فرد بداند که لایق آن است، و وقتی خوب نتیجه می‌دهد که کسی انتظارش را نداشته باشد. ممکن است وقتی بیشترین مؤثریت را داشته باشد که افراد متوجه شوند که کارکردشان نسبت به گذشته بهتر شده است، بهبودی‌هایی غیرقابل‌پیش‌بینی را خود به چشم سر مشاهده کنند، از حد انتظار بالا رفته باشند و کارکردشان نسبت به دیگران بیشتر باشد.

قدردانی می‌تواند در ملاء عام و یا در خلوت صورت گیرد، می‌تواند محسوس یا غیرمحسوس باشد. برای تمجید از افراد فرصت‌های فراوانی پیش می‌آید. در ذیل نمونه‌هایی از قدردانی سرمعلّم آمده است و معلّمان هم می‌توانند از آن برای تجلیل از کارکردهای نیک شاگردان خویش استفاده ببرند.

۱. یادداشت‌های سپاسگذاری، تجلیل، یا قدردانی از کاری که به خوبی انجام شده است.
۲. فشردن دست، و قدردانی فزیکی از کار خوب – بغل‌کشی و وقتی برای فرد و وضعیت‌اش مناسب است ضربه زدن به پشت فرد
۳. جایزه و تقدیرنامه انفرادی در تقدیر از کاری که خوب انجام شده است یا دست‌آوردی که حاصل شده است.
۴. اعطای جایزه به اعضای گروهی که دست‌آورد خوبی داشته است در صنف.
۵. قدردانی از فعالیت‌های ویژه یا دست‌آوردهای افراد در آیینه مکتب – این قدردانی‌ها، البته، باید دارای زمانی محدود باشد و به همه نوبت قدردانی برسد.
۶. قدردانی در خبرنامه‌ها یا تابلوی اعلانات مکتب
۷. یادبود از همکاران سابق و فارغان مکتب (چه آنانی که زنده‌اند و چه آنانی درگذشته‌اند).
۸. ضیافت، یا برنامه‌های ویژه‌ای برای اعطای جایزه و قدردانی از دست‌آوردها و یا خدماتی که به مکتب شده است.
۹. تحفه‌هایی مانند نشان، ساعت، میز، گل.... یا چیزهایی که دارای قیمت مناسب و عاقلانه‌ای باشند.
۱۰. مراسم بازنشستگی (تقاعد) برای افراد یا مجموعه‌ای از افرادی که به بازنشستگی می‌رسند.
۱۱. مراسم قدردانی از معلّمان و کارکنان – مخصوصاً برای معرّفی و خوش‌آمد به معلّمان و کارمندان جدید.

هر مکتبی با توجه به شرایط و گروه تدریسی خودش، می‌تواند در این بارهٔ ایده‌های نو داشته باشند.

سنّت‌سازی

هر چه کارکنان و شاگردان بیشتر از هم‌دیگر تجلیل و قدردانی کنند، کارهای قابل‌قدردانی‌شان هم بیشتر می‌شود. یکی از راه‌های برنامه‌ریزی برای محافل گرامی‌داشت از گروه‌ها و کلّ مکتب به عنوان یک نهاد، این است که کمیتهٔ مخصوصی برای گرامی‌داشت تشکیل داده شود.

آگاهی از گذشتهٔ مکتب، و سنّت‌های مخصوص آن به مجتمع کنونی مکتب کمک می‌کند تا با تکیه بر سوابق و سوانح مکتب آینده‌ای درخشان برای آن رقم بزنند.

فعالیت و طرح پروژه‌هایی که موضوع‌شان کشف داستان‌هایی از گذشته مکتب، از زندگی کسانی که روزگاری در مکتب حضور داشته‌اند و یا به عنوان معلّم یا مدیر در آن کار می‌کرده‌اند برای مکتب فرهنگی مشترک می‌سازد و اشتراک‌کنندگان را به آن فرهنگ پابند می‌کند. این فعالیت‌ها، قصه‌ها، داستان‌ها و قهرمان‌های مکتب را حفظ، ترویج و جاودانه می‌کنند. هم‌چنان، چنین فعالیت‌هایی پلی محکم بین جامعه و مکتب بنا می‌کند و روابط را فراتر از دروازه صنف‌ها، فراتر از کارهای روزانه مکتب می‌گستراند.

مراسم تقدیر تنش‌ها را از بین می‌برد، خلاقیت و ابتکار را تشویق می‌کند و مردم را در افتخار و شور هم دیگر شریک می‌کند. ممکن است در مکتب راه‌های بسیار متفاوتی برای قدردانی کشف شود؛ اغلب این مراسم را می‌توان با صرف پول و زمان اندکی مدیریت کرد. نمونه‌های زیر را در نظر بگیرید و با توجه به آن‌ها به راه‌های دیگری فکر کنید:

۱. انتخاب زمینه تصویری خاصی برای مکتب و استفاده از آن در پوسترها، نوشته‌ها، شعرها، بازی‌ها، بیرق‌ها، و رسم کردن آن به عنوان نشانه‌ای افتخار در کلاه‌ها، لباس‌ها، و ....
۲. برگزاری مراسم مخصوصی به نام "روز افتخار" یا هفته افتخار، که در آن فعالیت‌های متفاوتی انجام گیرد، نمایش‌های مخصوصی برگزار شود، و طی جشنی عمومی از والدین شاگردان هم دعوت گردد.
۳. حمایت از فعالیت‌هایی مانند استقبال از جدیدالشمولان، روز والدین، روز مادرکلان‌ها و پدرکلان‌ها، یا مراسم معرّفی معلّمان جدید
۴. برگزاری جشن‌های عمومی مخصوص برای والدین و اعضای جامعه تا از نمایشگاه نصاب آموزشی که در آن شاگردان کارهای خود مثلاً پروژه‌های مضمون علوم، پروژه‌های صحی، و آثار ادبی خویش را در قالب پوستر و عکس به نمایش می‌گذارند دیدن کنند
۵. برگزاری مسابقه بین شاگردان در زمینه مضمون خاص و دعوت از والدین برای اشتراک در مراسم آن. این مسابقه می‌تواند در قالب رقابت در ریاضی، قرائت متون ادبی یا تلاوت سوره‌هایی از قرآن کریم، یا هم مشابه به رقابت‌های تلویزیونی که درآن دانش شاگردان در مضامین مختلف آزمایش می‌شوند باشد.

مکتبی مرام‌نامه خویش را بر پایه مفهوم قدردانی بیان کرده است. ما نمونهٔ آن را در اینجا می‌آوریم، تا شما از آن الهام بگیرید.

مرام‌نامه مکتب: هدف مکتب________________ ،به عنوان بخشی از یک مجتمع آموزشی همیشگی، آن است که آموزندگان را از لحاظ علمی آماده، متکی بر خویشتن، کنجکاو، دلسوز به دیگران، و قادر به استفاده از دانش‌های خویش در زندگی درجهانی به‌هم‌بسته‌مان بکند. آموزش موفقانه امروز به زندگی مفیدی در فردا می‌انجامد. مرام ما: احیاء و مراقبت محیطی برای آموزش مستمری است که خودشناسی فرد را بالا برده و با دادن پاسخی درخور به جامعه‌مان مهارت های اجتماعی و تحصیل را به گونه‌ای بالا ببرد که همه آموزندگان بتوانند در آن زندگی کنند و در راه تعالی پیش بروند.
چنانچه خوانندگان گرامی در متن انگلیسی مرام‌نامه می‌بینند حروف اوّل نه سطر آخر درشت نوشته شده است. با ترکیب این حروف کلمه Celebrate به دست می‌آید که معنی دری آن قدردانی می‌باشد. متأسفانه برای مترجم ممکن نبود که با حفظ محتوای متن بالا سطوری بنویسد که حروف اوّل آن کلمه قدردانی را شکل دهد. امّا، ترجمه هم آن خالی از سود نبود و حداقل می‌توانست خوانندگان را با مرام‌نامه‌های مکاتب بیشتر آشنا کند. پس در کنار به امید گرفتن همین سود اندک متن‌اش ترجمه‌اش کردم و خود مرام‌نامه را هم به زبان انگلیسی آوردم تا استفاده از حروف C-E-L-E-B-R-A-T-E در آن قابل‌مشاهده باشد.

جمع‌بندی

درین فصل تمرکز بحث بر رهبری سرمعلّم، استانداردهای اخلاقی، شناسایی و حل مشکلات، تشکیل گروه‌های کاری و همکاری در میان مکتب، و بر قدردانی از افراد به هدف بالا بردن روحیه مکتبیان و تقویت تعهد معلّمان و شاگردن به هدف مشترک که بالا بردن دست‌آوردهای آموزشی می‌باشد، بوده است.

در فصل آتی، مهارت‌های رهبری در زمینه مدیریت مکتب شمرده خواهد شد. مکتب به عنوان اداره‌ای دارای ساختار مشخص، عملیات و منابع مشخص، روابط انسانی نیازمند درک و مدیریت، با تأسیساتی که باید برای مصؤونیت و صحی‌بودن‌شان نظارت، برنامه‌ریزی و مدیریت صورت گیرد، همه از مفاهیم و موضوعاتی‌اند که در فصل‌های آینده بررسی خواهند شد.

فصل چهاردهم

مهارت‌های مدیریتی لازم برای سرمعلّم کارآمد

الف. ایجاد قواعد رفتاری منصفانه برای شاگردان و بزرگ‌سالان، که ناقضان آن با مجازاتی مناسب روبرو شوند.
ب. تأسیسات، منابع، افراد و خویشتن
ج. مدیریت استفاده از زمان، تعیین اولویت‌ها و برقراری مؤثر ارتباطات

- مدیر مکتب رهبری آموزشی است که با مدیریت درست اداره، عملیات‌ها و منابع در جهت ایجاد فضای آموزشی مصؤون، مفید و مؤثر موفقیت همه شاگردان را بالا می‌برد.
- در مکتب محیطی مصؤون، مؤثر، پاکیزه، و مفیدی ایجاد می‌کند که آموزش شاگردان را بالا برده و سبب رشد مسلکی معلّمان و کارکنا می‌شود و از این محیط خوب نگهداری می‌کند.
- در مکتب ساختارها، پروسیجرها، و روندهایی ایجاد می‌کند که از آموزش شاگردان حمایت کنند.
- از روش خوبی برای "مدیریت سیستم" کار گرفته و تکنیک‌های مؤثری برای برنامه‌های اداری، حل مشکلات و تصمیم‌گیری‌ها استفاده می‌کند.
- منابع مالی، مادی و انسانی را طوری هم‌سو می‌کند که محیط کاری خوبی به وجود آورد و رازها و اسراس شاگردان، معلّمان و کارکنان را مصؤون بدارد.

الف. ایجاد قواعد رفتاری منصفانه برای شاگردان و بزرگ‌سالان، که ناقضان آن با مجازاتی مناسب روبرو شوند

مسلماً هر سرمعلّمی ترجیح می‌دهد برای مکتب خویش رهبری باشد که همه معلّمان، شاگردان، والدین شاگردان و رهبران جامعه او را دوست داشته باشند؛ اما این خیال است که شاید هرگر در جهان واقعی تحقق نیابد. مسیر زندگی سرمعلّم پر از فراز و فرود، و موانع است؛ این موانع اغلب ناشی از قصور سرمعلّم نیست بلکه این دیگران است که آن‌ها را سر راه سرمعلّم قرار می‌دهند. این موانع اجتناب‌ناپذیرند و سرمعلّم باید حتی به قیمت از دست دادن محبوبیت خویش هم که شده باشد به مسائل ناخوشایند رسیدگی کند. بخشی از مسائل همراه با رفتاری ناپذیرفتنی از سوی دیگران است- معلّمان، شاگردان، بزرگ‌سالان و جوانان.

سرمعلّم می‌تواند در اغلب موارد در برابر نقض قوانین، بی‌توجهی به مسائل اخلاقی و استانداردهای رفتاری، یا رفتاری از معلّمان که صریحا ناپذیرفتنی باشد، به مخالفت برخیزد. اما، وقتی دیگران هم در چنین اعمالی دخیل‌اند، سرمعلّم باید از استراتیژی‌های حل اختلاف که قبلاً در بارۀ بحث کردیم استفاده کند. در چنین شرایطی، سرمعلّم که معمولاً در دوسیه کارکنان نتایج گفتگو با معلّمین در بارۀ نقض قواعد رفتاری را ثبت می‌کند، به معلّم مورد نظر یک تذکّر کتبی داده و متذکّر می‌شود که هرگاه در آینده رفتاری از این دست را مرتکب شود با مجازات روبرو خواهد شد. در تنبیهاتی که برای رفتارهای غیرقانونی معلّمان در نظر گرفته می‌شود، ممکن است در حضور کمیته انضباطی

جلسه رسیدگی به دوسیه (شبیه به محاکمه) برگزار گردد و سپس طبق قانون قرارداد معلّم موردنظر به تعلیق در آورده شده و یا فسخ گردد (یعنی معلّم از وظیفه‌اش سبک‌دوش گردد). این کار، هر چند اغلب دردناک و آشفته است، حداقل باید برای بزرگ‌سالان که از استانداردهای رفتاری و مجازات نقض قواعد آگاهی دارند، عملی گردد.

رسیدگی به موارد نقض قوانین رفتاری توسط شاگردان، وضع ممکن است پیچیده‌تر و گیج‌کننده‌تر باشد. در این حالت، کسانی در قضیه دخیل‌اند که هنوز به بلوغ قانونی نرسیده‌اند و ممکن است اعمال‌شان نتیجه اقدامات نادرست و انگیزاننده مسئولین باشد. هم‌چنان، مسلماً، در چنین حالاتی یک یا دو معلّم یا والدین و اعضای خانواده شاگرد هم حضور خواهند داشت. عده‌ای از رفتارهای شاگردان را مکتب نسبت به خانواده وی جدی‌تر می‌گیرد. گاهی ممکن است مشخص نباشد که مسئولیت مشکلی را باید به دوش چه کسی انداخت و ممکن هر کدام از اطراف قضیه سعی کنند مسئولیت را به دوش طرف دیگر بیاندازد.

اگر مکتب برای نقض قوانین رفتاری توسط شاگردان دارای مجموعه‌ای از قوانین و قواعد باشد و در موازات آن انواع مجازات نقض قوانین هم مشخص باشند، حل چنین مشکلاتی بسیار منصفانه‌تر و مؤثرتر صورت خواهد گرفت. این قوانین باید به آگاهی همه اعضای مکتب رسانده شود تا معلّمان و شاگردان بتوانند در گفتگو در بارۀ آن قوانین، و در صورت نیاز بازنگری و تعدیل آن مشارکت ورزند. گاهی شاگردان، مخصوصاً شاگردان صنف‌های پایین، در برابر مجازات‌ها شدیدتر از بزرگ‌سالان مقاومت می‌کنند. شاگردان مکاتب ابتدایی به سودمندی قوانین و جدیّت قانون-شکنی سخت باور دارند. شاگردان بزرگ‌سال‌تر قوانین را چندان جدی نمی‌گیرند، اما مجازات نقض قوانین را درک می‌کنند و سعی می‌کنند منصفانه بودن مجازات‌ها را زیر سؤال برده و خواهان ملایمت و ارفاق بیشتر گردند.

در هر حالتی، لازم است تا مکتب به عنوان یک مجموعه برای خود دارای قوانین و قواعدی باشد که به صراحت و با پیچیدگی کمتر بیان شوند. قوانین صنف باید ساده‌تر از قوانین مکتب باشد و هر چند ممکن است در بعضی موارد با قوانین عمومی مکتب متفاوت باشد، ولی در هر حال باید هم‌سو با قوانین رفتار مکتب باشد.

در قوانین و مجازات نقض قوانین باید سطح خامی شاگردان، و اینکه آن‌ها به اندازه بزرگ‌سالان بر واکنش‌های ناگهانی خویش کنترول ندارند، در نظر گرفته شود. قوانین مکتب نباید به عنوان ابزار تنبهی به کار برده شود، بلکه باید وسیله‌ای باشد که شهروندی خوب و رفتار اجتماعی پسندیده را در میان شاگردان تقویت کند. مجازات‌ها را می‌توان طوری در نظر گرفت که اگر کسی یک کار غیر قانونی را انجام دهد و باز هم آن را تکرار کند مجازات شود و شدّت مجازات با تکرار نقض قوانین هر بار بیشتر گردد. مجازات‌ها باید در قوانین مکتب ذکر گردند تا همه بدانند که در صورت نقض قوانین با مجازات یکسان و منصفانه روبرو خواهند شد. سرمعلّم، به عنوان مسئول انضباط، نباید طوری رفتار کند که رفتار یک‌جانبه و طرفدارانه به نظر آید و به افراد وانمود شود که گویا وی به دلخواه خود برای قوانین استثنا قائل می‌شود.

مجازاتی که لازم است برای نقض قوانین مکتب به دست شاگردان در نظر گرفته شوند، چه کدام ها هستند؟ اولاً اینکه قوانین و قواعد باید معقول بوده و عجولانه و مبتذل نباشند. ممکن است معلّمی شاگرد خویش را برای انضباط پیش سرمعلّم بفرستد، اما ممکن است رفتاری که موجب خشم معلّم شده است مبتنی بر قوانین هم‌سو با قواعد رفتاری مکتب نباشد؛ ممکن است کاری که شاگرد مرتکب می‌شود، این باشد که معلّم را اذیت می‌کند؛ این مسئله

کاملاً شخصی است. در چنین مواردی، سرمعلّم باید چنین مراجعت‌هایی را ثبت کند و باید راه‌هایی بیابد که معلّمان و شاگردان را در رسیدن به قواعدی قابل‌قبول در رابطه به مشکلاتی از این دسته در آینده کمک کنند. با این همه، سرمعلّم نباید مسئولیت چنین امری را به دوش معلّم و شاگرد بگذارد و از آن‌ها بخواهد تا این مسئله را خودشان در صنف حل کنند و تنها در مواردی به سرمعلّم مراجعه کنند که هیچ راهی برای حل اختلاف‌شان باقی نماند.

اگر شاگردی مکرّراً به خاطر بدرفتاری‌اش به بیرون از صنف فرستاده شود، سرمعلّم باید بعد از چند بار تکرار خود پا به عرصه بگذارد و در حل مشکل پیش‌گیرانه عمل کند. در چنین حالتی، توصیه می‌شود حتماً با والدین شاگردان گفتگو شود. ممکن است یکی از راه‌های ممکن برای حل این مسئله، انتقال شاگرد موردنظر به صنفی دیگر باشد.

یکی از روش‌هایی که بسیار کاربرد دارد این است که شاگرد را برای چند روز از آمدن به مکتب معلّق می‌کنند. امّا تنها نتیجه این کار این است که شاگرد از درس‌هایش عقب بمانند، و او را مطرود اجتماع می‌شمارد- و یا حتی ممکن است او را در نظر عده‌ای از شاگردان تبدیل به قهرمان کند. با وجود این ، یکی دیگر از مجازات‌ها که خیلی اندک اتفاق می‌افتد، اخراج مؤقت یا دائمی از مکتب است و بسته به قواعد و قوانین و پروسیجرهای از قبل‌تعیین‌شده نیاز به جلسۀ رسمی و مشاوره با کارکنان ادارای و تدریسی دارد. سرمعلّم هیچ‌گاهی نباید به تنبیه بدنی شاگرد متوصل شود. هیچ معلّم یا سرمعلمی، یا هیچ‌کدام از مقامات دیگر مکتب نباید برای تنبیه شاگرد به شلاق‌زنی با استفاده از کمربند، خط‌کش، یا میله متوصل شوند. چنین تنبیهی به شاگرد کمک نمی‌کند. شاگرد را تشویق نمی‌کند. تنها اثر آن این است که خشم و حس انتقام را در او شدیدتر می‌کند و ممکن است برای ستاندن انتقام خویش به جای سرمعلّم یا معلّم به کس دیگری ضربه بزند.

مجازات نقض قوانین رفتاری نباید با لحن شخصی اعلام گردد، بلکه باید به آرامی و به عنوان قراردادی اجتماعی که در مکتب مرسوم است تعریف گردد. هر کسی مسئولیت دارد برای جامعه خویش شهروندی مسئولیت‌پذیر باشد. پروسیجرها باید مبتنی بر قانون باشد و عیناً طبق قانون به اجرا در آیند، نه اینکه برای افراد مختلف به صورت متفاوت به اجرا گذاشته شوند.

بهتر خواهد بود اگر سرمعلّم سعی نکند نقض قوانین را علامۀ مستقل و مطلق شاگردان بدی بداند که باید تنبیه شوند. دلایلی که باعث می‌شوند شاگرد رفتار نادرست داشته باشد مهم‌تر از اعمال مجازات بر علیه وی است. اکثر شاگردان به دلایلی خشم‌گین می‌شود که به ندرت کسی به آن‌ها گوش می‌دهند. ممکن است احساس کند کسی به درد دل آن‌ها اهمیتی نمی‌دهد و یا کسی آن‌ها را درک نمی‌کند. شاید هم به اشتباه به آن‌ها تهمتی می‌زنند. متأسفانه اغلب معلّمان به شاگردان خویش به عنوان عامل بی‌نظمی‌ها نگاه می‌کنند و به دنبال دلیل اصلی نمی-گردند. سرمعلّم می‌تواند در مهیّا کردن محلی برای شاگردان که بتوانند در آن حرف‌های خود را بزنند و دلایل خشم خویش را بیان کنند، نقش حیاتی و بزرگی داشته باشند. اغلب شاگردان ناراحت و نگران فقط به کسی نیاز دارند که بتوانند در کنار آن‌ها احساس امنیت کنند، کسی که بدون مجازات به حرف‌های او گوش دهد. با پیدا کردن راه‌های درک رفتارهای شاگردان، و یافتن استراتیژی‌هایی که شاگردان خودش بتواند از آن‌ها برای خودداری از آن رفتار به کار برد موجب خواهد شد جلو بسیاری از بدرفتاری‌های آینده گرفته شود. در این مورد، گروه‌های مطالعات اطفال می‌تواند برای شاگردان کار بزرگی انجام دهند.

هنوز در بارهٔ بدرفتاری‌های گروهی، یعنی موارد متعددی از نقض قوانین رفتاری به دست چندین تن از شاگردان بحثی نکرده‌ایم. با این رفتار نباید مدارا کرد؛ مخصوصاً اگر تهدیدی فزیکی یا آسیبی روانی به شاگردان یا گروهی از شاگردان بزند. وقتی سرمعلّم متوجه حوادثی مانند هراس‌افکنی گروهی و بیگاری کشیدن گروهی از شاگردان از عده‌ای دیگر شد، باید فوراً و با دیدن نخستین علامت آن برای متوقف کردن‌اش اقدام کند. والدین هر کدام از شاگردان به جلسه‌ای فرا خوانده خواهد شد، و در بخشی از این جلسه خود شاگردان هم به جلسه آورده خواهد شد. این جلسه نباید گروهی و برای والدین همه شاگردان ذی‌دخل یک‌جا گرفته شود. این گونه مشکلات باید قدم به قدم و برای هر شاگرد طی جلسه‌ای جداگانه حل شود. شاگردان ذی‌دخل نباید به صورت دسته‌جمعی تنبیه شوند. به هر حال، مجازاتی که تعیین می‌شود باید منصفانه و مساویانه باشد. سرمعلّم باید این "دَل" و کارهای زیان‌بخش‌اش را متوقف کند. با این همه، امید است شاگردان چنین گروه‌هایی هنوز آن‌قدر جوان و کم‌سن باشند که مجازات‌شان موجب تشدید کارشان نشود؛ و آن‌قدر حساس و انعطاف‌پذیر باشند که بتوان به رفتارهای مدنی سوق‌شان داد. اگر بخواهید آن‌ها را به عنوان یک گروه نگاه کنید، و اجازه دهید که همه‌شان به صورت دسته‌جمعی بیایند و از خودشان دفاع کنند، به احتمال خیلی زیاد موجب اتحاد بیشتر و وفاداری بیشترشان نسبت به همدیگر خواهید شد. آن‌ها را باید فوراً تجزیه کنید و شعارشان را ازشان بگیرید. پالیسی مؤثر در اینجا این است که درک‌شان کنید و جهت‌شان را تغییر دهید. وضع تحریم و مجازات هم ممکن است ضروری باشد، امّا اولین گام نباید باشد.

وقایه

بهترین درمان هر مشکلی، پیش‌گیری از آن است. به‌کارگیری طریقه های خوب در مکتب، می‌تواند همه کارکنان مکتب را قادر به پیش‌گیری، اغلب، امّا نه همهٔ، مشکلات بالقوه بکند. هر چه معلّم و مدیر در بارهٔ یک شاگرد چیزهای بیشتری بدانند، برای کمک به آن‌ها توانایی‌هایی بیشتری خواهند داشت. تلاش برای شناختن بیشتر شاگردان، خبردار شدن از وقایعی که در درون صنف‌ها اتفاق می‌افتند، مداخله در امور به شیوه‌ای که از مشکلات بالقوه پیش‌گیری کند همه جزئی از فلسفه قدم‌زنی‌های سه تا پنج دقیقه‌ای سرمعلّمان است. و چنانچه در فصل قبل به آن پرداخته شد، از سوی دیگر شاگردان با این سرمعلّم، از حضور وی در مکتب آگاه خواهد شد. انسانی قضاوت کردن، دوستانه رفتار کردن، حفظ محرمانگی اسرار، و مسلکی رفتار کردن، همه چیزهایی هستند که موجب تقویت اعتماد متقابل بین شاگرد و معلّم می‌شوند.

ب. تأسیسات، منابع، افراد و خویشتن

احتمالاً بخشی از کارمندان شما کارکنان حمایتی خواهند بود؛ مثلاً کارمندان تحویل‌داری، کارکنان حفظ و مراقبت از مکتب، کارکنان ادارای، و کارکنان امنیتی. این افراد با دارای لایحهٔ وظایف روشن و مشخص باشند. ارج‌گذاری به این‌ها در موفقیت مکتب و ایجاد و حفظ فضای مصؤون، پاکیزه، صحی، مؤثر و همکارانه حیاتی است. مهم نیست افرادی که در بیرون از صنف‌های درسی فعالیت می‌کنند چه‌قدر رفتار دوستانه دارند؛ وظیفهٔ آنها رفاقت و دوستانه رفتار کردن نیست، هر چند که روابط دوستانه مفیدیت‌هایی هم دارد. هر کدام از کارکنان حمایتی نه تنها باید در انجام منظم، درست و کامل وظیفه خویش کوشا باشند، بلکه باید به دنبال راه‌هایی باشند که محیط مکتب را جایی

بهتر ساخت. وقتی مسئله ایجاد فضایی مصؤون و صحی‌ای پیش می‌آید که تأسیساتش باید همواره ترمیم شوند، تجهیزات‌اش باید نگهداری شوند، صنف‌هایش باید پاک گردند، تأسیسات آب و فاضلابش باید پاک و در دست‌رس باشد، زمین و محوطه‌اش از کثافت و زباله پاک شود و محیطی گردد جذاب و لذت‌بخش، سرمعلّم باید نقش ناظر، فرمان‌ده، و رهبر را ایفا کند. کارمندان حمایتی‌ای که در اداره کار می‌کنند باید از نقش‌هایی که در حمایت از سرمعلّم در کارهای درون و بیرون از مکتب به عهده دارند آگاه شوند. قوانین رفتاری باید برای کارکنان اداره روشن شود، و باید آگاه شوند که از زمان خویش مؤثرانه استفاده کنند؛ اهمّیت رفتاری را که در مقابل مردم دارند، بفهمند؛ باید از ضرورت حفظ اسرار اداری و اهمّیت رفتار مسلکی و مصروف به نظر آمدن در هنگام احوال‌پرسی با افراد آگاهی داشته باشند. مدیریت معلومات ثبت‌شده، واردسازی ارقام، نگهداری دوسیه‌های کنونی و قدیمی به شیوه منظم و قابل‌دسترسی در مدیریت خوب مکتب از اهمّیت برخوردارند. با این همه، در بسیاری از مکاتب کارمندان ادارای توانایی کافی برای انجام این مسئولیت‌های پیچیده ندارد، و ممکن است نیاز باشد ولسوالی یا ولایت برای‌شان برنامه‌های آموزشی در نظر بگیرد.

همه کارمندان باید لایحه وظایف خویش را از مسئولین بگیرند و مسئولین انتظاراتی را که از آن‌ها می‌رود باید مفصلاً شرح دهد؛ سرمعلّم باید برای هر کدام از آن‌ها جلسه انفرادی بگذارد تا به مشکلاتی که در برآورده‌سازی الزامات شغلی خویش دارند گوش داده و با ایشان در زمینه ناکارآیی‌هایی از او گزارش شده و یا دیده شده است، گفتگو کند.

تقسیم مسئولیت‌ها و ایجاد گروه رهبری

معلّمان و شاگردان فعّالی را که میتوانند در ترکیب کمیته رهبری بوده و به شما در وظایف مدیریتی و انجام مسئولیت‌هایی محدود کمک کنند، فراموش نکنید.

در قانون معارف افغانستان، در شرح نقش‌ها و وظایف معلّمان آمده است که معلّمان مسئولیت دارند در یکی از کمیته‌های مکتب عضو باشند. فهرست این کمیته‌ها هم در قانون معارف آمده است و هم می‌توانید آن‌ها را در برنامه چهارم آموزش مدیران مکاتب بیابید.

اگر مکتب به عنوان مجتمعی آموزشی لیست کمیته‌های ممکنه را به بررسی بگیرد و به صورت همکارانه معین کنند که چگونه می‌توانند اهداف و وظایف این کمیته‌ها را به بهترین وجه به سر برسانند، سرمعلّم کمک‌کنندگانی در کنار خویش خواهد داشت که می‌تواند بخشی از مسئولیت‌ها را به آن‌ها واگذار کند و از انجام درست مسئولیت‌های مقرّرّه کسب اطمینان کنند. این می‌توانید برای رهبری فرصت‌هایی تازه بیافریند و کارمندان مکتب را نسبت به امور مکتب متعهّدتر گرداند.

توانایی‌هایی شاگردان را هم از یاد نبرید. شاگردان برعلاوه اینکه می‌توانند مسئولیت‌های متعددی را در مکتب به عهده بگیرند، با گرفتن مسئولیت خود را با مکتب به عنوان یک کلّ متعهد احساس می‌کنند و در وظایف اداری، نگه‌داری از زمین بازی مکتب، کنترول و مصؤونیت حویلی مکتب، کار به عنوان قاصد بین صنف‌ها و دفتر سرمعلّم، خوشامدگویی و پذیرایی از مهمانان، کمک در زمینه توزیع کتاب و امکانات، کمک به اداره و اتاق منابع، و بسیاری دیگر از وظایف مناسب کمک کند.

ج. مدیریت استفاده از زمان، تعیین اولویت‌ها و برقراری مؤثر ارتباطات

مدیران و معلّمان هر دو از آموزش‌های قبلی خویش یاد گرفته‌اند که از فضا و زمان چگونه به وجه بهتری استفاده کنند. استفاده از زمان از موضوعات مدیریت است، نه مهارت رهبرانه؛ امّا، رهبران خوب نیز ممکن است الگوی خوبی برای مدیریت زمان بدون وسواس و روبات‌گونگی باشند. سرمعلّمان جدید، مخصوصاً، نیاز به نکته‌ها و ابزارهای دارند که آنها در آموزش چگونگی حفاظت از زمان و تعیین اولویت‌ها کمک کنند.

اغلب سرمعلّمان جدید را دوست دارند به همهٔ افراد رسیدگی کنند، سیاست دروازه باز داشته باشند، اجازه بدهند فوری‌ترین درخواست‌ها و اضطراری‌تر حوادث تماس‌های تلفنی مستقیماً به خود آن‌ها برسد؛ این موجب می‌شود توجه فرد از مسائل و وظایف مهم‌اش پرت شود.

سرمعلّمان جدید اغلب افتخار می‌کنند که آدم مردم است، امّا واقعیت این است که با این روشی که آنها در پیش می‌گیرند بسیاری از مسائل مدیریتی مکتب در حد کاغذبازی‌های ادارای، گزارش‌دهی، نگهداری معلومات و دوسیه-ها، نامه‌نویسی و ارتباطات، رسیدگی به درخواست‌های روزانه افراد و از جمله تقاضاهای درخواست معلومات یا رسیدگی درخواست‌های دیگری که از سطح کشور و یا ولایت به آن‌ها می‌رسند تنزل می‌یابد. سرمعلّمان وقتی می-توانند واقعاً آدم مردم باشند که به همه کارهای جاری رسیدگی کنند؛ که در این صورت مجبور خواهند شد انبوهی از کارهای اداری را به خانه ببرند و شب‌ها یا روزهای تعطیلات آخر هفته انجام دهند.

تعیین اولویت‌ها

راه‌حل بخشی از این واقعیت، نه همهٔ آن، مدیریت زمان است. استراتیژی‌های معقول و قابل‌اجرای بسیاری هستند که برای مدیران توصیه می‌شوند. یکی از این استراتیژی‌ها این است که بخشی مشخصی از زمانی را که روزانه در اختیار دارید کنار بگذارید، دروازه دفتر خویش را ببندید و بدون اینکه به کسی، حتی رئیس‌جمهور مملکت، اجازه ورود بدهید کاغذبازی‌های اداری را تمام کنید. این مدت‌زمان، امّا، باید محدود باشد و نباید آن‌قدر زیاد باشد که همه روزتان را فرا بگیرد. ساعت دیواری خود را طوری تنظیم کنید که در ساعت یا دقیقه مشخصی زنگ بزند؛ بعد از آن لحظه خودتان را به کارهایی بسپارید که بر سر میزتان قرار دارند ... آن‌ها را چند مجموعه اولویتی دسته‌بندی کنید – – دوسیه‌های سرخ: ۱) کارهایی که ممکن است اضطراری باشند، ۲) کارهایی که نیاز به توجه فوری دارند و باید سریع انجام شوند، ۳) کارهایی که نیاز به توجه فوری دارند و زمانی که برای اجرای آن‌ها لازم است معلوم نیست. دوسیه‌های زرد: ۴) نامه‌ها و مکتوب‌هایی که هر کدام از میزان اهمیت متفاوتی برخوردار است و مهلت مشخصی برای‌شان تعیین نشده است.

در کنار این، کارهای خویش را از نظر اهمّیت هم دسته‌بندی کنید.--- دوسیه‌های آبی: ۱) فورم‌های همیشگی و عادی که ممکن است دارای محدوده زمانی باشد، اما چند روزی برای رسیدگی به آنان وقت دارید (در تقویم خویش در بارهٔ این کارهای یادداشت بنویسید)، و معلوماتی که برای کارکنان مشخصی دارای اهمّیت است.

می‌توانید دسته‌ها را با توجه به میزان کارهایی که به شما مراجعه داده می‌شود انجام دهید، امّا سعی کنید به هر کاغذ طوری رسیدگی کنید که بیشتر از دو بار نیاز به کار نداشته باشند: یک بار برای این تصمیم گرفته شود که آیا

آن کاغذ باید نگه‌داری شود یا نه، و در کجا باید نگه‌داری شود و بار دوم وقتی که آن زمان اجرای کار به آن اختصاص داده می‌شود. این کارها را که کردید، کاغذهای انجام شده از روی میزتان دور کنید.

وقتی در حال صحبت کردن با تلفن هستید می‌توانید در کنار گفتگو این کاغذها را مرتب کرده و در دسته‌های مناسب (حتی سطل زباله) قرار دهید-- مخصوصاً اگر زمان انجام مکالمات تلفنی را در صبح در نظر گرفته‌اید.

برقراری مؤثر ارتباطات

ایمیل بزنید. این هم بخشی دیگر از ارتباطات است که نیاز به کنترول دارد. وقتی سر میز خویش می‌نشینید و کمپیوترتان پیییب صدا می‌کند و می‌گوید به شما ایمیل یا پیام متنی آمده است، حواس خود را جمع نگه دارید. کنجکاوی گاهی سر آدم را به باد می‌دهد. اگر سرمعلّم کنجکاوی کند و برود ببیند که کی پیام داده است، مقدار زیادی از وقتش ضایع می‌شود، مؤثریت کاری‌اش پایین می‌آید. مکتب و افراد مکتب همه بر توجه، هوشیاری و رهبری شما تکیه کرده‌اند؛ پس باید وقت و توجه‌تان را هدر نکنید.

انواع بسیار دیگری از ارتباطات هم محل است؛ من‌جمله برنامه‌ریزی و مدیریت جلسه‌هایی که با معلّمان، کارکنان، والدین و اعضای جامعه می‌گیرید. مهارت‌های ارتباطی یعنی گفتار، شنیدار، و نوشتار هم حوزه‌ای است که باید در برنامه‌های آموزشی برای سرمعلّمان و مدیران باید به آن‌ها توجه ویژه داشت. این مباحث همه در برنامه چهارم آموزش مدیران مکاتب پوشش یافته‌اند، و سرمعلّمان می‌توانند برای بازخوانی‌شان به آن کتاب مراجعه کنند.

در فصل بعدی، باز هم تمرکزمان بر مسئولیت‌های مدیریتی سرمعلّم خواهد بود؛ من‌جمله تکمیل گزارش‌ها، ارتباط با گروه‌هی خارج از مکتب مثل DED ها،PED ها، ناظران ریاست تربیهٔ معلّم، رؤسای مراکز تربیت معلّم و هماهنگ‌کنندگان پروژه‌های سازمان‌های غیر دولتی.

فصل پانزدهم

انجام مسئولیت‌های مدیریتی

الف. استخدام و تقرر کارمند، اختصاص وظایف تدریسی، غیرحاضری معلّمین و تغییر و تبدیل آن‌ها
ب. نگهداری دوسیه‌ها، سوانح و اسناد.
ج. گزارش‌دهی معلومات به‌موقع به نهادهای رسمی.
د. ترمیم، و تعویض تجهیزات مکتب و خرید آن‌ها.
ه. مدیریت کارکنان حمایتی برای سروسامان بخشیدن به روح مکتب – کارمندان اداری و حفظ و مراقبت، کارکنان امور پاک‌کاری و دیگران.

الف. استخدام و تقرر کارمند، اختصاص وظایف تدریسی، غیرحاضری معلّمین و تغییر و تبدیل آن‌ها

همهٔ مکاتب در بخش‌هایی از سال با غیرحاضر معلّمان روبرو می‌شوند.

در بسیاری از موارد، ممکن است سائر اعضای کارمندان بتوانند نیازمندی‌ها را برآورده و به خوبی تحقق بخشند. امّا، وقتی معلّم یا معلّمانی غیرحاضری می‌کنند، فقط باید در موارد نادری، و تنها وقتی که شرایط غیر قابل‌پیش‌بینی هستند، از معلّمان دیگر خواستار پیش‌برد وظایف همکارانش شد؛ مگر این معلّم را مخصوصاً برای پیش‌برد وظایف معلّمان غیرحاضر استخدام کرده باشیم.

غیرحاضری تصادفی و کوتاه کارمندان به دلیل سرماخوردگی یا مریضی‌های دیگر را می‌توان با استفاده از کارمندان دیگر، و یا برای مدت کوتاهی، با استفاده از ناظران یا معاونان تدریسی سطح بالا جبران کرد. گاهی می‌توان از محصلانی که در رشته معلّمی می‌خوانند و یا از شاگردان مراکز تربیت معلّم (اگر چنین مرکزی در نزدیکی مکتب وجود داشته باشد) در این جا استفاده کرد؛ محصلان می‌توانند با استفاده از این زمینه صاحب تجربه هم بشوند. امّا، این راه‌حل‌های مدیرانه‌ای است که برای پر کردن مؤقت جای معلّمان غیر حاضر کارساز است و اصولاً نمی‌تواند اختلالی را که در آموزش شاگردان ایجاد می‌شود جبران کنند.

برای غیرحاضری‌های درازمدت، اداره مکتب باید با کمک مدیریت معارف ولسوالی، ریاست معارف ولایت و یا ریاست تعلیم و تربیه، به دنبال معلّمان زبده‌ای بگردند که در حال حاضر در دست‌رس باشند و بتوانند جای خالی معلّم را پر کنند. در صورتی که غیرحاضری‌ها درازمدت باشد، باید اطمینان حاصل کرد که غیاب کارمندان غیرحاضر به این ترتیب به صورت مناسب و مؤثری مدیریت می‌شود، و در صورت نیاز باید از مقامات محلی حمایت و مشورت خواسته شود.

هم‌چنان، مهمّ است تا رابطه با کارمندان دیگر، والدین و شاگردان حفظ می‌شود. توضیح مسئله (البته بدون در خطر انداختن مسائل محرمانه معلّمان غیرحاضر) و آنچه سرمعلّم و مسئولین SIP برای درمان این وضع می‌کند، ممکن است نگرانی کارمندان دیگر، والدین شاگردن و شاگردان را کمتر کند؛ چون در این صورت آن‌ها هم در جریان قضیه و تلاش‌هایی که برای رفع مشکل در دست انجام است، قرار خواهند گرفت.

برعلاوه، این امکان هم وجود دارد تا نقش‌ها و منابع کارمندان حمایتی مکتب مورد بازنگری قرار گیرد و آنانی که می‌توانند بخشی از وظایف را به عهده گیرند و موانع موجود بر سر راه همکاران تدریسی خویش، را به عهده گیرند به این کار گماشته شوند. در صورتی امکان، برای این کار می‌توان وظایف نظارتی را به عهده کسی دیگر گذاشت.

مسئله جبران غیرحاضری کارمندان تدریسی سراسر مکتب را تحت تأثیر قرار می‌دهد. با توجه به مسئولیت اصلی مکتب، غیرحاضری مداوم معلّمان و استفاده از معلّمان جاگزین به جای وی، می‌تواند بر کیفیت تدریس و آموزش هم اثر گذاشته و در نتیجه دست‌آوردهای شاگردان را آسیب بزند. و این به نوبه خویش می‌تواند موجب شود که عده‌ای از شاگردان از مشارکت در امور آموزشی سر باز بزنند؛ که این خود به خلق مشکلات رفتاری کمک می‌کند.

استفاده از کارمندان تدریسی موجود برای جاگزینی (یعنی پر کردن جای خالی معلّمان غیر حاضر) همیشه بر روحیه کارمندان اثر منفی داشته است. وقتی معلّمی غیر حاضر است مکتب مجبور است هم به کسی که جاگزین وی می‌شود معاش بدهد و هم به معلّم غیر حاضر (با آنکه غیرحاضر است)؛ و این موجب می‌شود مقدار هنگفتی از بودجه آموزشی سالانه متضرر گردد. برعلاوه، دادن پول برای تدریس افراد جاگزین ممکن است در اغلب مکاتب غیرقابل‌پیش‌بینی-ترین و غیرقابل‌کنترول‌ترین بخش مصارف باشد، و می‌تواند خود به عامل بالقوه‌ای برای مخارج اضافی تبدیل گردد.

چنانچه مدیر مالی هر مکتبی می‌داند، برای حل مشکل ناشی از استخدام معلّمان جاگزین هیچ راه‌حل ساده‌ای وجود ندارد. تا زمانی که قانون ما را مکلف به نظارت از درس‌ها شاگردان می‌کند، و تا زمانی که پدیده‌ای به نام غیرحاضری معلّمان وجود دارد، تبعات مالی و اداری آن هم وجود خواهد داشت. با این همه، مدیریت مؤثر بعضی از جنبه‌های این مسئله می‌تواند تأثیرات آن را کاهش دهد.

۱. پالیسی جاگزینی

پالیسی جاگزینی برای سراسر مکتب اطمینان ایجاد می‌کند که همه –به شمول کارمندان، شاگردان و والدین شاگردان– از پروسیجر کاری مکتب نسبت به غیرحاضری شاگردان آگاهی حاصل خواهند کرد. برعلاوه، طرح این پالیسی موجب خواهد شد تا گروه رهبری و/یا کارکنان دیگر بر پروسیجرهای موجود تمرکز کنند، و آنان را تشویق می‌کنند که در باره الف) مؤثریت ب) نامتناقض بودن آن فکر کنند. پالیسی‌ها ممکن است در مکاتب مختلف فرق داشته باشد، امّا می‌توان مسائل زیر را در آن‌ها گنجاند:

- شرحی از شرایطی که کارکنان تدریسی موجود برای جبران غیرحاضری‌های کارکنان دیگر مورد استفاده قرار خواهند گرفت
- روندی انتخاب کارکنان موجود برای جاگزینی معلّمان غیرحاضر – یعنی سیستم نوبتی
- محدوده هفتگی/چهارونیم‌ماهگی استفاده از کارکنان موجود برای جبران غیرحاضری معلّمان دیگر
- شرایطی که در آن برای جاگزینی معلّمان غیرحاضر از معلّمان خارج از مکتب استفاده خواهد شد (مثلاً وقتی از قبل معلوم است که کسی غیرحاضری خواهد کرد / یا بعد از سه روز از مریضی فرد)
- پروسیجری که باید طبق آن کارکنان پیش از پیش غیرحاضری‌های خویش را به اطلاع برسانند و روند پذیرش و یا عدم پذیرش غیرحاضری وی

- رویکرد مکتب نسبت به کسانی که معلّم نیستند ولی به عنوان جاگزین معلّمان استفاده می‌شوند (مثلاً ناظران)
- شرح اینکه چه کس یا کسانی مسئولیت سازمان‌دهی، مدیریت و تقرر معلّمان جاگزین را به عهده دارند
- شرح اینکه چه کس یا کسانی مسئول رسیدگی به کارهای مربوط به درس‌هایی است که توسط معلّمان جاگزین ارائه شده‌اند
- منابعی که معلّمان جاگزین از آنجا آورده می‌شوند (مثلاً به کمک مقامات محلی) و تأیید پالیسی ایکه بر کنترول توانایی‌های معلّمان جاگزین اعمال می‌شوند.
- روند آشناسازی معلّمان جاگزین با شرایط درسی
- پروسیجر نظارت بر صنف‌هایی که معلّمان جاگزین تدریس‌شان می‌کنند – مثلاً گزارش‌دهی از اینکه در طول هر هفته چند بار معلّم جاگزین درس را پیش برده است؛ چند بار درس توسط کسانی گفته شده است که در زمینه مضمون موردنظر متخصص نیستند.
- روند نظارت بر مؤثریت استفاده از معلّمان جاگزین، به شمول روش‌هایی برای ارزیابی کارکردهای معلّمان جاگزین و مؤثریت درس‌هایی که توسط معلّم جاگزین داده شده‌اند/معلّمان جاگزین.

۲. ناظرانی که به جای معلّمان جاگزین کار می‌کنند

یکی دیگر از گزینه‌هایی که برای جبران غیرحاضری معلّم وجود دارد است که به صورت تمام‌وقت یا نیمه‌وقت از ناظران به جای آن‌ها کار گرفته شود. بنابرین این افراد جزۀ از مخارج قابل‌پیش‌بینی بودجه خواهند بود. این افراد معمولاً معلّمان زبده‌ای نیستند، و معاشی که به ایشان تعلّق خواهد گرفت کمتر بوده و نقش‌شان فقط این خواهد بود که وقتی معلّمان غیرحاضر هستند از صنف‌شان نظارت کنند. مفیدیت‌های استفاده از این‌ها قرار ذیل‌اند:

- ناظران به عنوان کارمندان دائمی مکتب، هم برای معلّمان آشنا هستند و هم برای شاگردان و بنابرین پروسیجر و روش‌های معمول در مکتب را بلدند.
- برخلاف بسیاری از معلّمان که از جاهای دیگر به عنوان جاگزین آورده می‌شوند، و ممکن است مثلاً فقط روزهای تاق در مکتب حضور بیابند، ناظران قادرند با شاگردان رابطه برقرار کرده و در میان آن‌ها احترام کسب کنند؛ به این ترتیب شاگردان در مسائل انضباطی پیرو او خواهند بود.
- نرخ پرداخت معاش به ناظران کمتر از معاشی است که باید به معلّمان جاگزین پرداخت شود.
- ناظران چون به عنوان کارمندان حمایتی استخدام می‌شوند، می‌توان با آن‌ها قرارداد کرد که تمام روز کاری و سراسر هفته را کنند؛ بنابرین می‌توانند در فعالیت‌های پیش و پس از درس مکتب هم کمک کنند.
- وقتی ناظران به عنوان معلّم جاگزین استفاده نمی‌شوند، می‌توانند به دیپارتمنت‌های تدریسی در امور اداری کمک کنند، و یا در نظارت بر حویلی و سالون مکتب مصروف به کار شوند.

البته استفاده از ناظران به عنوان معلّم جاگزین جنبه‌های منفی‌تری هم دارد. در بعضی از مکاتب ممکن است در میان کارکنان و یا والدین این رغبت وجود نداشته باشد که از کسانی که برای تدریس آموزش ندیده‌اند در صنف‌ها به عنوان ناظر استفاده شود. این هم درست است؛ چون ناظران در زمینه معلّمی آموزشی ندیده‌اند ممکن است در مسائل مدیریتی صنف مشکلاتی به بار آید؛ مخصوصاً اگر ناظران خوب درس داده نشده باشند و از آن‌ها حمایت هم نشود.

استخدام ناظر، بر خلاف معلّمان جاگزین از خارج از مکتب که متخصص هم هستند، در واقع یک تعهد مالی درازمدت به گردن مکتب می‌گذارد و حتی اگر میزان غیرحاضری‌ها کم باشد و یا اصلاً غیرحاضری‌ای اتفاق نیفتد برای مکتب مصرف خواهد داشت. و در نهایت اینکه مشخصات فردی که نقش ناظر را به عهده می‌گیرد – و معمولاً از فارغ-التحصیلان یا باشندگان محل هستند و باید برای مقاصد دیگری جزی معلّمی استخدام شوند – به این معنی است که میزان تغییر و تبدیل کارمندان نسبتاً بالا است و در کنار هزینه‌های استخدام مدتی پست‌ها هم خالی می‌مانند.

اگر مکتب شما متعهد به استخدام ناظر هست، پس باید برای حصول اطمینان از اینکه ناظرانی که استخدام می‌کند تا حد ممکن توان‌مند هستند باید نکته‌هایی را در نظر بگیرید:

- استخدام و انتخاب محتاطانه و دقیق: اطمینان حاصل کنید که مصاحبه‌کنندگان خوسته‌های خویش را به صراحت بیان می‌کنند، و روند استخدام طوری طراح شده است که مهارت‌های موردنیاز را به خوبی آزمایش کند. به عنوان نمونه اعلام کنید که درخواست‌کنندگان باید سابقه کار با اطفال یا جوانان را داشته باشند و در طی مصاحبه از درخواست‌کنندگان بخواهید پانزده دقیقه به عنوان جاگزین معلّم درس نمونه بدهند.
- آشنایی مؤثر: به همه ناظرانی که قرار است به عنوان معلّم جاگزین کار کنند فرصت دهید تا پیش از به عهده گرفتن مسئولیت صنف چند جلسه زیر درس معلّمان باتجربه بشینند و تدریس آن‌ها را مشاهده کنند. اطمینان حاصل کنید که ناظران از پالیسی‌ها و پروسیجرهای مکتب، از جمله قوانین مکتب و مقررات رفتاری به خوبی آگاه‌اند.
- آموزش و حمایت اطمینان حاصل کنید که ناظری که نقش معلّم جاگزین را به عهده می‌گیرد به برنامه‌های آموزشی در زمینه مدیریت صنف دست‌رسی دارند، و سطح نیازشان به آموزش مستمر دیگر هم مدام ارزیابی و تشخیص می‌شود.
- روشنی در ساختار مدیریتی: نقش ناظری که به عنوان معلّم جاگزین کار می‌کند بین نقش معلّمی و کار به عنوان کارمند حمایتی قرار دارد. به همین دلیل روشن نیست که از لحاظ اداری او به کدام شعبه تعلق می-گیرد. برعلاوه، این ناظر متناوباً در دیپارتمنت‌های مختلفی کار می‌کند. بنابرین، ضرورت است که برای او نقطه تماس مشخصی تعیین گردد تا او بتواند سؤالات و خواسته‌های خویش را در آنجا مطرح کند. برای این کار احتمالاً باید یکی از کسانی را به او معرفی کرد که در میان کارکنان حمایتی در سطح رهبری قرار دارد و نسبت به مسائل داخل صنف آگاهی گسترده‌ای دارد.
- صراحت نقش: اطمینان حاصل کنید که لایحه وظایف ناظر کاملاً روشن است و او خود می‌داند که چه کارهایی را باید انجام دهد و چه کارهای را لازم نیست انجام دهد. مثلاً اینکه تصمیمات را باید خودشان بگیرند یا آن را به کارکنان دیگری محول کنند؟ آیا ناظران می‌دانند که اگر در هنگام درس مشکلی پیش آمد چه کار کنند؟ آیا می‌دانند که وقتی در نقش معلّم جاگزین کاری ندارند، چه کار باید بکنند؟
- ارتباط مؤثر برای گفتگو بین معلّم و ناظران پروتوکول تعیین کنید: مثلاً فورم‌های نظردهی در بارهٔ درس‌ها که ناظر.
- بتواند با استفاده از آن منظماً گزارش کوتاهی از دست‌آوردها و رفتار اعضای به معلّم ارائه کند.

افرادی که مجاز به استخدام‌شدن به عنوان معلّم جاگزین یا ناظر هستند ممکن است از سوی مدیریت معارف ولسوالی تعیین شده باشد. مکتب‌ها می‌توانند در هنگام غیرحاضری معلّمان خویش از این فهرست استفاده کنند. اگر فاصله بین دو یا چند مکتب زیاد نباشد می‌توانند ناظران مشترکی را به صورت تمام‌وقت استخدام کنند.

اینکه معاش ناظران کمتر است و از جمله کارکنان دائمی به حساب می‌آیند به این معنی است که استخدام آن‌ها باید هزینه کمتری داشته باشد و در نتیجه بر قابل‌پیش‌بینی‌بودن/ثبات مالی مکتب بیفزاید. با این همه، وجود ناظر موجب نمی‌شود که برای مکتب هیچ‌گاه معلّم جاگزین استخدام نشود. اولاً به این دلیل که گاهی میزان غیرحاضری کارمندان بسیار زیاد است و نیاز می‌افتد تا از معلّمان جاگزین مؤقتی دیگر از خارج مکتب کار گرفته شود. درست نیست که صنفی ماه‌ها به دست ناظر اداره شود: هر چند ممکن است ناظران آدمان زبردستی باشند، اما احتمالاً وقتی شاگردان به معلّمی که در مضامین‌شان تخصص ندارند دست‌رسی نداشته باشند، آموزش‌شان دچار آسیب خواهد شد.

۳. استراتیژی‌هایی دیگر

اکثریت کارهای معلّم جاگزین، طبیعتاً، انفعالی است. با این همه، استراتیژی‌های فعّالانه‌ای وجود دارند که مکاتب می‌توانند با استفاده از آن در درازمدت میزان نیاز به معلّم جاگزین و هزینه‌هایی که در پی آن می‌آید را به حداقل برسانند. چند نمونه از این استراتیژی‌ها:

- روزهای انعطاف‌پذیر: هر چند وقتی معلّمی مریض می‌شود، وجود معلّمی جاگزین بسیار ضروری به نظر می-آید. امّا، می‌توان مشکلات پدیدآمده از راه را با بازدیدهای علمی و فعالیت‌های آموزشی پایین آورد. یکی از راه‌های کاهش این تأثیرات آن است که وقتی تقسیم‌اوقات معمولی شاگردان متوقف می‌شود، می‌توان شاگردان را به خانه‌هایشان فرستاد و با همکاری همهٔ معلّمان به یافتن راه‌هایی برای تقویت نصاب آموزشی پرداخت؛ مثلا راه‌اندازی بازدیدهای علمی. آنگاه، می‌توان بازدیدهای علمی دیگری را که برای اوقاتی غیر از این روزها در نظر گرفته شده‌اند محدود کرد و تنها در صورتی عملی‌شان کرد که بازدید علمی موردنظر بسیار مهم باشد. این روزهای انعطاف ممکن است برای نصاب آموزشی هم مفیدیت‌هایی داشته باشد؛ از سوی دیگر این موجب می‌شود کارمندان تدریسی در رویکردهایی که در پیش می‌گیرند خلّاق‌تر گردند.
- پیش‌رفت مسلکی: یکی دیگر از عوامل مهمّی که مکتب را نیازمند به معلّمان جاگزین می‌کند، زمانی است که کارمندان در جریان درس در برنامه‌های آموزش شرکت می‌کنند. در این تردیدی نیست که کارکنان نیاز به برنامه‌های انبودهی در زمینه پیش‌رفت مسلکی دارد، امّا اغلب پیش می‌آید که دو یا سه نفر از عین مکتب در عین برنامه آموزشی شرکت می‌کنند. بنابرین، ممکن است بهتر باشد مکتب کاری کند که فقط یکی از افراد در آن برنامه شرکت کند و تعداد افرادی که در برنامه خارج از مکتب شرکت می‌کنند کم شده (و در نتیجه آن غیرحاضری استادان کمتر شود) و در برابر آن تعداد برنامه آموزشی و جلسات داخلی مکتب بالا برده شده و بهترین روش‌ها و آموخته‌هایی معلّمی که در برنامه‌های خارجی یاد گرفته در همین جلسات با دیگران در میان نهاده شود.

- مدیریت غیرحاضری‌های ناشی از مریضی معلّمان: مقامات محلی معارف و مکاتب به صورت روزافزون برای مدیریت غیرحاضری‌های ناشی از مریضی پالیسی‌های جدید طرح می‌کنند. ویژگی‌های اصلی این پالیسی‌ها را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:
  - ایجاد پروسیجرهایی برای گزارش‌دهی مریضی
  - مصاحبه‌هایی برای وقتی معلّم به کارش بر می‌گردد
  - مراجعه افراد مریض و به متخصص و مراجع مشخص
  - گفتگوهایی مفید با کارمندانی که زیاد مریض می‌شوند.

٤. بهترین روش‌های استفاده از معلّمان جاگزین

در مکتب شما هر تدابیری که در پیش گرفته شود، گاهی استفاده از معلّمان جاگزین اجتناب‌ناپذیر است. اغلب اوقات، این کارمندان در آخرین دقایق انتخاب می‌شوند و وقتی هم به مکتب می‌رسند عده‌ای کارمند خسته فهرستی از درس-ها را به او می‌دهند و به سرعت از پیش وی می‌روند. بنابرین، در این صورت معلّم جاگزین بیچاره خودشان راه خویش را در اطراف مکتب پیدا می‌کند، چون صنف را نمی‌تواند پیدا کند اتفاقاً به صنف‌هایی بر می‌خورد که قفل‌اند، بعد دوباره فهرست صنف‌ها را بررسی می‌کند، و بالاخره راه خود را گم می‌کنند و به اتاق تجهیزات یا تشناب مکتب می‌رسند.

در ذیل پیش‌نهاداتی آمده است که با به کار بستن آن می‌توانید اطمینان حاصل کنید که وقت معلّم جاگزین در مکتب به صورت مؤثری مدیریت می‌شود، و بنابرین او می‌تواند از مدت‌زمانی که با شما و مکتب‌تان صرف می‌کند بیشترین استفاده را بکند.

- برنامه استاندارد معرّفی مکتب: این برنامه برای همه معلّمانی که به مکتب می‌آیند، باید اجرا شوند. این برنامه می‌تواند به قرار ذیل باشد:
  - آغاز و پایان روز کاری مکتب
  - قوانین مکتب/مقررات رفتاری
  - شرح سیستم‌هایی که برای حمایت از استادان و شاگردان در امور صنف وجود دارند
  - نقشه‌ای از مکتب (تشناب باید حتماً نشانی شود!)
  - فهرست کارکنان، به شمول عناوین شغلی‌شان و اتاق‌هایی که در آن درس می‌دهند
  - پروسیجر تخلیه اضطراری (تخلیه مکتب در شرایطی مانند آتش‌سوزی، زلزله .... که باید کارمندان آن را بدانند و در هنگام حوادث طبیعی دچار آشفتگی نشوند و بتوان جان همه را نجات داد-مترجم)
  - فورم نظردهی در باره درس‌های، برای همهٔ صنف‌هایی که معلّم در آن تدریس خواهد کرد.

- معلومات مخصوص: همراه برنامه معرّفی مکتب، که در آن موارد زیر شرح داده می‌شود:
  - یادداشتی در بارهٔ موضوعاتی که باید آن روز درس داده شوند.
  - فهرست درس‌هایی که باید در صنف‌های مختلف داده شوند (اگر عکس شاگردان هم داده شود که چه بهتر!)

- o کاردستی‌ای که باید در آن روز انجام داده شود، یا یادداشتی برای اینکه کاردستی در کجا گذاشته شده
- o برنامه چگونگی ترتیب چوکی‌ها (اگر غیرحاضری استاد از قبل برنامه‌ریزی شده باشد).
- o یادداشتی در بارهٔ مراسم مخصوصی که ممکن است در آن روز برگزار شود/حادثه خاصی که ممکن است اتفاق بیفتد.

- تجهیزات: اگر اقلامی از قرطاسیه مورد نیاز در تدریس کم باشد، باعث سرگردانی و اختلالات زیادی در جریان درس خواهد شد. اگر به معلّم جاگزین بسته‌ای از کاغذ، قلم، پنسل، خط‌کش و... بدهید، این اختلالات به حداقل خواهد رسید.
- حمایت: وقتی قرار است در دیپارتمنتی از معلّم جاگزین استفاده شود، به رؤسای دیپارتمنت خبرش را بدهید و از آن‌ها بخواهید حداقل در هر ساعت درسی یک بار از معلّم جاگزین دیدن کنند؛ از یکی از کارمندان ادارای بخواهید در طول روز چند بار از معلّم جاگزین سر بزند و ببیند که آیا همه چیزهای مورد نیاز خویش را در اختیار دارد یا نه.

ب. نگهداری دوسیه‌ها، سوانح و اسناد

این امور از جمله وقت‌گیرترین امور است، و برای بعضی‌ها از طاقت‌فرساترین امور اداری می‌باشد. اگر برق باشد، با انترنت وصل باشید، و کارمندان‌تان توانایی استفاده از برنامه‌های کمپیوتری را داشته باشند، با وجود کمپیوتر، با وجود این همه برنامه‌های کمپیوتری که برای نگهداری معلومات و اسناد هستند، و با وجود اوراق برنامه اکسل Excel و قالب‌های استاندارد دیگر این روند بسی آسان‌تر خواهد بود.

حتی اگر مشکل تکنولوژی هم نباشد، حفظ نسخه‌های دست‌خطی (یا کاپی‌های چاپی کمپیوتری) سوانح شاگردان و معلّمان برای مکتب ضرور است و باید مدت مدیدی آن‌ها را نگه دارد. این اسناد تنها مربوط به معلّمان و ثبت‌نام شاگردان نمی‌شود، بلکه باید موجودی امکانات، کتب درسی، مواد درسی، و اسناد ترمیم تأسیسات و تعویض تجهیزات هم برای مدتی طولانی نگه‌داری شود.

در مورد شاگردان و سائر پرسونل مکتب، باید حاضری، دست‌آوردهای، برنامه‌های آموزش مسلکی و سابقه خانوادگی و شخصی فرد نگه‌داری شود. اگر شاگردانی از مکاتب دیگر به مکتب شما می‌آید، و یا از مکتب شما به جای دیگری سه‌پارچه می‌کند، ناچار خواهید بود کارکردهای اکادمیک و حاضری وی را کاپی کنید و به مکتب جدیدش ارسال کنید. هر شاگردی دارای دوسیه‌ای است که ارقام و دست‌آوردهای آموزشی جدیدش منظماً در آن دوسیه وارد می-شود (این دوسیه اغلب به نام دوسیه تجمعی یاد می‌شود؛ چون هر ساله به دوسیه اصلی معلوماتی جدید افزوده می-شود). دوسیه شخصی هر شاگردی، فرقی نمی‌کند که چه معلوماتی در آن ذخیره می‌شوند) باید محرمانه نگه داشته و هیچ کسی نتواند بدون اجازه کتبی سرمعلّم مکتب و والدین شاگرد به آن دست‌رسی پیدا کرده و آن را بخواند.

یکی از وظایف عمده سرمعلّم ایجاد پروسیجرهایی برای ایجاد، ذخیره‌سازی و نگه‌داری همین دوسیه‌ها می‌باشد. این دوسیه‌ها، چه به صورت کتابچه واقعی و چه در دیتابیس کمپیوتر نگه‌داری شوند، باید به آسانی قابل‌دسترسی باشند. وقتی پروسیجرهای راه‌اندازی شده و تثبیت شده، معلوماتی که می‌توان از این دوسیه‌ها گرفت می‌تواند برای سرمعلّم

در تکمیل گزارش‌هایی که به مدیریت معارف ولسوالی، ریاست معارف ولایت، یا ریاست تربیه معلّم می‌دهد خیلی مفید باشند. این ارقام و معلومات برای مدیریت آمارمحور Data-Based Management یا بهبودی مکتب بر مبنای ارقام و آمار Data Driven School Improvement هم خیلی مهمّ است. مدیریت آمارمحور یعنی استفاده گروه مکتب (سرمعلّم و معلّمان) از ارقام و آمار برای شناسایی و تشخیص زمینه‌هایی نیاز به بهبود دارند و طرح استراتیژی‌هایی برای رسیدگی به آن زمینه‌ها.

ارقامی که در بارهٔ آن حرف می‌زنیم ارقامی در بارهٔ اموزش شاگرد هستند، و هرچند ارقام سراسری مکتب در نظر گرفته می‌شوند، اصولاً از همه صنف‌ها و با توجه به ویژگی‌های هر شاگرد به دست می‌آیند. اولین کسی که از ارقام استفاده می‌کنند، معلّم صنف است. معلّم باید برای انجام بسیاری از فعالیت‌های صنفی، خلاصه‌ای از ارقام و چارت آماری‌ای داشته باشد که روند پیش‌رفت آموزشی افراد و صنف (به عنوان کلّ) را نشان دهند.

معلّم می‌تواند با استفاده از این ارقام و چارت حوزه‌های دارای مشکل و شاگردانی که مشکل به‌خصوصی دارند را شناسایی کرده و از این معلومات (نه تنها برای ارزیابی شاگردان بلکه) برای بهبود تدریس خویش استفاده کند. بهبود در تدریس متکی بر معلومات روشنی است که به صورت نظر از دیگران گرفته می‌شود — نه ادراک شخصی– و باید بر طفل، و هر صنف به صورت جداگانه متمرکز باشد. استفاده از ارقام در داخل مکتب را می‌توان به صورت حلقه‌ای از نظریات تصوّر کرد: نتایج شاگردان — برعلاوه نتایج کلی صنف (که منجر به توجه معلّم به ارقام می‌شود) — برعلاوه نتایج سراسر مکتب (که منجر به توجه سرمعلّم و معلّم به مسائل می‌شود) و در نتیجه در سراسر تصمیم-گیری شده و موارد بهبود آموزش اولویت‌بندی می‌گردند.

فلسفه این پروسیجر و اصول واردسازی، نگه‌داری و بازنگری محتاطانه ارقام در این نیست که بخواهیم سابقه یا آرشیف‌های مکتب را غنی کنیم، بلکه این است که می‌توان با استفاده از این ارقام در سطح پایین (صنف) و سطح بالا (مکتب به عنوان کلّ) آموزش شاگردانی را که هم‌اکنون در مکتب حضور دارند بالا برد. البته، این ارقام برای بررسی بهبودی‌های مکتب و یا افول آن در طی سال‌ها، و هم‌چنان پیش‌رفت مسلکی معلّمان، جوایزی که مکتب به خاطر دست‌آوردهایش گرفته است، و در ثبت روند نگه‌داری و ترمیم تأسیسات مکتب، و پاسخ‌گویی در برابر امکانات مورد نیاز و امکاناتی که در دست‌رس مکتب قرار گرفته‌اند هم مهم است.

به صورت کلّ، نگهداری اسناد، چنانچه قبلاً هم گفته شد، کاری است زمان‌گیر و نیازمند توجه و تلاش. امّا، وقتی آن را نه به عنوان ارقام محض، بلکه وسیله‌ای برای برنامه‌ریزی و کار ببینیم، متوجه خواهیم شد که ارزش توجه عمیق و دقیق مدیر را دارد.

ج. گزارش‌دهی معلومات به‌موقع به نهادهای رسمی

مدیران اغلب ناچارند دست به جمع‌آوری اسناد بزنند و آن‌ها را به صورت قابل‌دست‌رسی‌ای در مکتب نگه‌داری کنند؛ به این لحاظ که در گزارش‌دهی‌های متعددی که به سازمان‌های دولتی دارند، به این اسناد نیازمند می‌شوند. به نظر می‌رسد تعداد فورم‌ها و گزارش‌هایی که مدیران مکاتب افغانستان باید ارائه کنند، بسیار زیاد است. سرمعلّمان تازه‌کار برای اینکه بتوانند این گزارش‌ها را به موقع و درست تکمیل کنند، نیازمند آن‌اند که از سرمعلّمان مجرّب و ورزیده

آموزش ببینند (آماده‌سازی شوند). هم‌چنان، ممکن است برای کامل کردن به موقع و درست گزارش‌ها، سرمعلّم در حصول معلومات مورد نیاز خویش وابسته به منابع دیگری هم باشند – صنف‌ها، والدین شاگردان، نگهبانان. همهٔ کسانی که در این روند سهیم هستند، نقشی همانند نقش حلقه‌های زنجیر دارند– اگر فقط یکی از حلقه‌ها پاره شود، زنجیر توانایی خویش را از دست می‌دهد و سلسله‌اش از بین می‌رود.

سرمعلّمان، چه آنانی که به تازگی به این شغل یا مکتب آمده‌اند و چه آنانی که مجرّب و سال‌ها در یک مکتب کار کرده‌اند، باید در مورد محتوای لازم و پروسیجر پر کردن همه فورم‌ها معلومات کافی داشته باشند و آموزش دیده باشند. باید تقویمی داشته باشند و در آن تقویم آخرین مهلت تکمیل گزارش‌ها را نشانی کنند و با توجه به آن تاریخ-ها شروع به جمع‌آوری معلومات و واردکردن‌شان به فورم بکنند. مسئولیت ارائه برنامه آموزشی برای سرمعلّمان و کارمندان ادارای را باید مدیریت معارف ولسوالی، ریاست معارف ولایت و ریاست تربیه معلم به عهده بگیرند. پس از آن، باید سرمعلّمان خود همان چیزهایی را که در این برنامه‌های آموزشی یاد می‌گیرند، با تعدیل دلایل نیاز به معلومات در قالب و زمان خاصی، به معلّمان خویش یاد بدهند. این فقط وظیفهٔ سرمعلّم نیست؛ وظیفه‌ای است همگانی و مشترک. ممکن است بعضی از فورم‌های قدیمی از رواج افتاده باشد؛ عده‌ای از فورم‌ها هم ممکن است تغییر کرده باشند؛ و شاید هم عده‌ای فورم‌های نو بر آمده باشند. اگر از پیش برای این کارهای برنامه‌ریزی شده و تقسیم‌اوقات در نظر گرفته شود، کاری سخت نخواهد بود.

اگر برای واردسازی ارقام به دیتابیس استفاده از برنامه‌های کمپیوتری جدیدی تصویب شده باشد، همهٔ مکاتب باید برنامه‌های جدید را بگیرند تا مدیریت ارقام از سطح وزارت تا مکتب، هم یک‌سان و سازگار باشد.

د. ترمیم، و تعویض تجهیزات مکتب و خرید آن‌ها.

مدیریت تأسیسات در قرن حاضر

هدف کلی مدیریت تأسیسات، تفتیش تأسیسات، و حفظ و مراقبت مکتب این است: کمک به ولسوالی‌ها تا با بهترسازی سرمایه‌گذاری بر تأسیسات و زیربناها به اهداف آموزشی خویش برسند. درک اینکه مدیریت درست و پاکیزگی مکتب به شاگردان، معلّمان، کارکنان، و جامعه این پیام را می‌رساند که:"ما به فکر شما هستیم."

تحقیقات نشان داده است که ... بین شرایط مکتب و رفتار و دست‌آوردهای شاگردان رابطه مستقیمی وجود دارد. تأثیر شرایط تأسیسات، ممکن است نسبت به مجموع تأثیرات ناشی از سوابق خانوادگی، وضعیت اجتماعی– اقتصادی، حاضری در مکتب و رفتار قوی‌تر باشد. احتمال این که شاگردان در محیط مساعد برای آموزش به کامیابی برسند، بیشتر است. تأسیساتی که دارای طراحی خوب هستند و به خوبی حفظ و مراقبت می‌شوند، پیام نیرومندی در بارهٔ اهمیت که اجتماع برای معارف و تعلیم و تربیت قائل است، به شاگردان می‌فرستد.

اولین قدم در راستای ایجاد مرام‌نامه

در هنگام ایجاد مرام‌نامه، بهتر است:

- آینده‌ای دلخواه و خوشایندی برای سازمان پیش‌بینی کنید
- در بارهٔ علیاترین منافع سازمان فکر کنید، نه منافع افراد و دیپارتمنت‌های مشخصی

- افکار خویش را توسعه بدهید.
- در برابر تغییرات سخت‌گیر نباشید (حتی اگر لازم به نظر آید، تغییراتی بنیادین)
- مثبت‌نگر و الهام‌بخش باشید
- صریح باشید.

نمونه‌ای از مرام‌نامه‌هایی که صریح نیستند

شعبه حفظ و مراقبت تأسیسات مکتب به مأموریت مدیریت معارف در راستای ارائه تعلیم و تربیت به اطفال‌مان کمک خواهد کرد تا اطفال بتوانند نیازهای فکری، فزیکی، و احساس قرن بیست‌ویکمی خویش را برآورده کنند.

به تصمیم‌گیرندگان در بارهٔ عملیات‌های دیپارتمنت روزانه و متواتراً معلومات خواهد داد.

نمونه‌ای از مرام‌نامه‌هایی که صریح هستند

شعبه حفظ و مراقبت تأسیسات مکتب، مکتب را پاک، منظم، و مصؤون نگه داشته و فضای آموزشی مفید و تقویت-بخشی ایجاد خواهد کرد که به مأموریت مدیریت معارف ولسوالی در راستای ارائه تعلیمات متناسب به قرن بیست-ویکم به شاگردان کمک خواهد کرد تا شاگردان بتوانند نیازهای فکری، فزیکی، و احساس قرن بیست‌ویکمی خویش را برآورده کنند.

نقش دیپارتمنت را در تحقق مأموریت کلی مدیریت معارف ولسوالی به وضوح مشخص کرده و هدفی در پیش می-گیرد که بتواند فعالیت‌های روزانه دیپارتمنت را جهت‌دهی کند.

چرا باید ادارات برای حفظ و مراقبت تأسیسات هم مرام‌نامه تهیه کند؟ مرام‌نامه موجب می‌شود پالیسی‌ها، پروسیجرهای و عملیات‌های روزانه دیپارتمنت حفظ و مراقبت بر نیازهای سازمان متمرکز گردد. بدون مرام‌نامه (هدف)، مدیریت باخطر استفاده نادرست از منابع، اتلاف وقت و پول و زحمت‌کشی بر فعالیت‌هایی مواجه می‌شود که با نیازهای درازمدّت سازمان هم‌خوانی ندارند.

برعلاوه، اگر محتویات مرام‌نامه‌ای به اطلاع کارمندان همهٔ سطوح رسانده شود، آن‌ها را به یاد هدف مشترک کارهای شان می‌اندازد.

ه. مدیریت کارکنان حمایتی برای سروسامان بخشیدن به روح مکتب – کارمندان اداری و حفـظ و مراقبت، کارکنان امور پاک‌کاری و دیگران.

چرا باید حفظ و مراقبت تأسیسات مکتب برنامه‌ای جامع تهیه کرد؟ حفظ و مراقبت تأسیسات در نبود برنامه انجام نخواهد شد. وظیفه دیپارتمنت حفظ و مراقبت آن است که اطمینان حاصل کنند که تأسیسات و زمین‌های مکتب در وضع مطلوبی قرار دارند و می‌توانند مدیریت معارف ولسوالی را در تحقق مأموریت‌اش کمک کند.

فعالیتی‌های مراقبتی روزانه باید به اساس برنامه حفظ و مراقبت تأسیسات مکتب انجام شود؛ این برنامه باید طبق برنامه‌های عمومی‌تر طرح شده و با آن‌ها هم‌سو باشد. بدون برنامه‌ای هماهنگ، آگاهی یافتن از اینکه آیا فعالیت-های مراقبتی روزانه اولویت‌های کنونی و آینده سازمان را حمایت می‌کند یا نه، ممکن نخواهد بود.

برنامه دقیق حفظ و مراقبت تأسیسات به عنوان استناد بر این می‌کند که از تأسیسات مکتب به درستی مراقبت می‌شود و خواهد شد. ناکامی در حفظ و مراقبت درست از تأسیسات مکتب در آینده مردم را از سرمایه‌گذاری بر سیستم تعلیم و تربیه نا امید و دلسرد خواهد کرد. مکاتب باید فعالیت‌های مراقبتی خویش را طبق نیاز اولویت‌بندی کنند. سرمعلّم می-تواند فرد یا کارمندی بسیار توانا را مسئول امور سرایداری، مانند ترمیم و مراقبت از تأسیسات، پاکیزگی مکتب، و همه مسئولیت‌های دیگری که مربوط به نظارت و نگهداری از محیط درونی و بیرونی مکتب می‌شوند مقرر کند تا مکتب را برای خواند و کار کردن مکانی مصؤون، پاک، جذاب بسازد.

حتی اگر فرد توانمندی هم در رأس امور تأسیسات قرار داشته باشد، مسئولیت سرمعلّم در نظارت دقیق از اوضاع به جای خویش باقی خواهد ماند. کارمندان سرایداری باید از مسئولیت‌های خویش کاملاً آگاه باشند. لایحه مکتوب وظایف کارکنان باید در دوسیه‌هایشان ضمیمه گردد و خود کارکن باید با لایحه وظایف خویش آشنا باشد. این لایحه وظایف و فهرست‌های دیگر باید در دوسیه مشخصی در دفتر سرمعلّم نگهداری شود تا سرمعلّم بتواند در هنگام ارزیابی متواتر خویش از حفظ و مراقبت تأسیسات لایحه وظایف و فهرست‌های لازم دیگر را در اختیار داشته باشد.

اگر مدیریت معارف ولسوالی یا ریاست معارف ولایت فهرست وظایف مراقبتی و شرح مفصل آن‌ها را در کتاب راهنمای کارمندان سرایداری ارائه نکرده باشد، مکتب باید چنین فهرستی تهیه کند.

تعیین امور عادی روزانه و حصول اطمینان از اینکه اسناد امور حفظ و مراقبت نگه‌داری می‌شوند، موجب می‌شود مدیریت تأسیسات بهبود یابد.

تفتیش تأسیسات: معلومات و ارقام لازم برای تصمیم‌گیری آگاهانه

چرا باید تأسیسات را تفتیش کرد؟

به دلیل اینکه معنای "مراقبت درست" طی طول عمر تجهیزات یا ساختمان‌ها تغییر می‌کند، دانستن عمر و وضعیت تأسیسات و یا پررزه‌جات تجهیزات یکی از لازمه‌های مراقبت درست از آن است. در غیر آن، تلاش برای حفظ و مراقبت، مثل سنگ انداختن در تاریک شب است — از بعضی از تجهیزات تا وقتی نشکنند مراقبت و ترمیمی صورت می‌گیرد، در حالی که بعضی دیگر از آن‌ها چه نیاز به مراقبت داشته باشند چه نداشته باشند، روزانه و مرتباً مراقبت می‌شوند.

وقتی یک سازمان آموزشی وضعیت تجهیزات و تأسیسات خویش را می‌داند، نیاز آن‌ها به مراقبت، ترمیم، و تبدیل مشخص‌تر می‌شود — هر چه باشد، ایستادگی در برابر ارقام و معلومات خوب و مؤثق سخت است.

برای تصمیم‌گیری خوب، نیاز به معلومات و ارقامی خوب است. به همین سادگی. بنابرین، برنامه حفظ و مراقبت از تأسیسات باید مبتنی بر معلومات و ارقام باکیفیت در بارهٔ تمامی تأسیسات مکتب باشد. در غیر آن، برنامه‌ریزان مجبور خواهند بود، بدون آگاهی کار کنند و برنامه‌ریزی‌های استرتیژیک به حدّ حدس‌زنی استراتیژیک تنزل می‌یابد.

برنامه‌ریزان باید بدانند که چه تأسیساتی موجودند، در کجا قرار دارند، چه قدر کهنه هستند، و وضعیت‌شان چطور است. آیا تأسیسات و تجهیزات همانطوری کار می‌کنند که در نظر گرفته شده‌اند؟ همانطوری که باید کار کنند؟ همانطوری که باید باشند؟

سیستم‌های مدیریتی حفظ و مراقبت کمپیوتری

این گونه سیستم‌ها در عصر حاضر بسیار ارزان شده و استفاده از آن‌ها هم آسان شده است. هدف این سیستم‌ها آن است که تقاضاهای کاری را تا حدّ ممکن مؤثرانه مدیریت کنند، و نیازمندی‌های اولیه مدیریت معارف به معلومات را برآورده سازد.

همچنان نرم‌افزارهای سیستم‌های مدیریتی حفظ و مراقبت کمپیوتری باید طوری باشند که کاربران بتوانند به راحتی و سادگی از آن‌ها استفاده کنند. این موجب خواهد شد کارمندان با آموزش بسیار اندک استفاده از آن‌ها را یاد گرفته و ازشان استفاده کنند (هرچند برگزاری برنامه‌های آموزشی در این مورد اجتناب‌ناپذیر است و نباید از آن صرف‌نظر کرد). در بسیاری از سیستم‌های مدیریتی حفظ و مراقبت کمپیوتری از فضای گرافیک رنگی و زنگ و صدا و امکانات جانبی استفاده می‌شود. این امکانات در امور مدیریتی حفظ و مراقبت اندک ضروری نیست، و در واقع، اغلب موجود پیچیدگی برنامه شده و استفاده از کمپیوتر را سخت می‌کند.

یک برنامه حفظ و مراقبت تأسیسات از لحاظ کاربردی، سیستم‌های مدیریتی حفظ و مراقبت کمپیوتری کارهای زیر را انجام می‌دهد:

- رسیدهای دستور کار را تحویل می‌گیرد
- شعبه حفظ و مراقبت را در اولویت‌بندی کارها کمک می‌کند
- به کسانی که درخواست داده‌اند امکان می‌دهد تا پس از تکمیل پیش‌رفت دستور کار را تعقیب کنند
- به کسانی که در خواست کرده‌اند امکان می‌دهد تا در بارهٔ کیفیت و میزان به موقع بودن کار نظر دهند.
- به دستور کارهای مراقبتی پیش‌گیرانه امکان می‌دهد تا در فهرست دستورها شامل شوند
- امکان می‌دهد پیش از کار (و یا حتی پیش از سفارش کار) هزینه‌ها را دریافت.

فهرست‌های کارهای انجام‌شدنی، تقسیم‌اوقات‌ها، و فورم‌های حفظ و مراقبت

وزارت معارف، ریاست معارف ولایت، و مدیریت معارف ولسوالی برای تفتیش تأسیسات فورم‌هایی دارند که در مکاتب افغانستان مورد استفاده قرار می‌گیرند. هم‌چنان، فهرست‌ها و رهنمودهای بسیار دیگری به صورت آنلاین در اختیار مراجعان قرار داده می‌شود. یکی از این فهرست‌ها در اینجا آمده است. با این همه، هرچند بخش‌های عمومی‌تری هستند که می‌توان در هر مکتبی به کارشان برد؛ امّا، مکاتب افغانستان دارای تأسیسات و نیازمندی‌های مختلف و متفاوتی هستند. برای همین، باید در هر ولسوالی یا مکتب مجموعه رهنمودهای متفاوتی ایجاد شود. چون مکاتب مختلف دارای تأسیسات و تجهیزات مختلف و متفاوتی هستند و مسئولین هم خبر ندارد که مکاتب موردنظرشان چه تأسیسات و امکاناتی در اختیار دارند، ممکن است مسئولین در صدد شوند فهرست‌ها و رهنمودها را طوری تهیه کنند که امکانات و تأسیسات احتمالی مکاتب را در تحت پوشش قرار داده باشند. این کار هیچ فایده‌ای ندارد. مثلاً، در بعضی از فهرست‌ها از سیستم تنویر مکاتب حرف زده می‌شود، یا از نوعی کف‌پوش یا سقف مخصوص نام برده می‌شود؛ یا رهنمودهای مربوط به پایپ‌های فاضلاب و فواره آب آشامیدنی ارائه می‌شوند. همهٔ سرمعلّمان باید اطمینان حاصل کنند که فهرست وظایف سرای‌داری و تقسیم‌اوقات انجام وظایف با توجه به امکانات و تأسیسات مکتب خودش و با

گرفتن نظریات معلّمان، کارمندان، حتی شاگردان و کمیته مشاوران مکتب ساخته می‌شود. فهرست انجام کارهای ممکن است مفصل باشد، امّا تقسیم‌اوقات انجام کارها باید واقع‌بینانه تنظیم شوند. جامعه مکتب هم باید آگاه شوند که از مراقبت از محیط مکتب مراقبت می‌شود؛ تا آن‌ها در مصؤون و صحی نگه داشتن، و ایجاد جذابیت مکتب خویش حس مسئولیت کنند و در مراقبت‌های روزانه از صنف و سائر بخش‌های محیط مکتب سهم بگیرند.

آنچه در پایین می‌بینید نمونه‌ای از فهرست تأسیسات است که یکی از مدیریت‌های معارف افغانستان برای کنترول داخلی تأسیسات تهیه کرده است. بعضی از موارد آن در همه‌جا صادق است، اما این فهرست فقط به این هدف در اینجا آورده شده است که یادآوری کند که برای مراقبت از مکتب وجود فهرست‌های از اهمیت بالایی برخوردار است. تذکری را که در اول این بخش داده شد، هنوز به یاد داریم: اینکه سطح آموزش و یادگیری شاگردان با پاکی، مصؤونیت، نظم، و نگه‌داری درست از محیط رابطه مستقیم دارد (یعنی هر قدر محیط پاک و سالم باشد، دست-آوردهای آموزشی شاگردان هم بالاتر می‌رود–مترجم)

فهرست بررسی حفظ و مراقبت **تاریخ:**

تآسیسات داخلی	بلی	نه	معلوم نیست.
آیا تمامی زنگ‌های هشدار آتش در درون صندوق فعّال هستند؟			
آیا در این تأسیسات چیزی هست که ممکن است قابل اشتعال باشد؟			
آیا تمامی کپسول‌های ضد آتش معاینه شده؟ همه‌شان فعّال هستند؟			
آیا تمامی دروازه‌های ورودی و خروجی مشخص و علامت‌دار هستند؟			
آیا سیستم تنویر اضطراری به درستی کار می‌کند؟			
آیا برنامه تخلیه اضطراری قابل‌دید هست؟ آیا به‌روز شده است؟			
آیا کف ساختمان پاک و عاری از مواد لغزنده است؟			
آیا ذخیره‌گاه‌ها کاملاً از خطر پاک شده است؟			
آیا همهٔ چراغ‌ها کار می‌کنند؟			
آیا تمامی موانع به خوبی پوشانده/دارای پوش هستند؟			
چینش			
آیا تجهیزاتی طوری مرتّب شده‌اند که عبور و مرور از میان آن‌ها به آسانی میسّر باشد؟			
آیا در راهروها، جاهای تخلیه بار، و جاهای مزدحم فاصله و فضای کافی برای عبور و مرور هست؟			
آیا تخته‌های کف تجهیزات، چنگک‌ها و ... طبق توصیه تهیه‌کنندگان تنظیم شده است؟			
آیا بین جایگاه آموزش و جایگاه تماشاچیان فاصله در نظر گرفته شده است؟			

تجهیزات			
آیا تجهیزات طبق توصیه تولیدکنندگان تنظیم/بارگذاری می‌شود؟			
آیا در تجهیزات عوارض و معایب آشکار دیده می‌شود؟			
آیا اسفنج‌های ضد نم زیر تجهیزات بدون پارگی / چاکی هستند؟			
آیا تجهیزاتی که مورد استفاده قرار ندارند به خوبی نگه‌داری می‌شوند؟			
تآسیسات خارجی			
دروازه‌های ورودی/خروجی			
آیا تمامی راهروهای ورودی و خروجی ساختمان بدون مانع هستند؟			
آیا تمامی برف‌های از راهروها پاک شده‌اند؟			
آیا برای آب‌شدن یخ‌ها نمک‌پاشی شده است؟			
محوطه پارکینگ			
آیا کف پارکینگ ناهمواری (کندگی) دارد؟			
آیا در پارکینگ علائم ترافیکی نصب شده است؟			
آیا در پارکینگ جوی زه‌کشی آب وجود دارد (تا آب‌های ایستاده را رفع کند؟			
اولین اولویت مصؤونیت است!			

فصل شانزدهم

کارنامه مکتب

استفاده از ارقام برای بهبود مکتب

الف. جمع‌آوری و استفاده از ارقام مکتب برای ارزیابی یادگیری شاگردان
ب. استفاده از ارقام برای بالا بردن توانایی‌های معلّمان و تقویت روش‌های تدریس

الف. جمع‌آوری و استفاده از ارقام مکتب برای ارزیابی یادگیری شاگردان

بسیاری از کشورها از ارقام، مخصوصاً گزارش نتایج امتحانات شاگردان، برای نشر کارنامه‌های آنلاین که معلوماتی در بارهٔ مکتب و هر ولسوالی به نمایش می‌گذارد، استفاده می‌کنند. این کارنامه‌ها هم‌چنان حاوی معلوماتی در باره جمعیت مکتب و توانایی‌های معلّمان هم هستند، و نتایج و ارقام را با سطحی پذیرفته‌شده و استاندارد مقایسه می‌کند. این در واقع برای مردم معلوماتی می‌شود که نشان می‌دهد که آیا مکتب در قسمت آموزش به شاگردان خوب کار می‌کند، یا اینکه در رسیدن به اهداف آموزش ناکام مانده است. این نوع کارنامه رویکردی نوآورانه‌ای است که مکتب را همیشه باانگیزه نگه می‌دارد و والدین شاگردان را از شرایط مکتب آگاه کرده و امکان می‌دهد تا دست آوردهای آموزشی شاگردان نظر به مکتب، ولسوالی، ولایت (یا ایالت یا بخش) و کشور به آسانی قابل‌تعقیب گردد.

مسئله‌ای که در اینجا مورد بحث است با آنچه در پایان هر دورهٔ چهارونیم‌ماهه به شاگردان داده می‌شود تا به والدین اعضای فامیل خویش ببرند، کاملاً متفاوت است.

تأکید بر استفاده از ارقام و ارزیابی از پیش‌رفت صنف‌ها و مکتب زمانی میسر است که تکنولوژی میسّر باشد و کارمندان ادارای توانایی واردسازی مقدار زیادی ارقام به دیتابیس، تحلیل این ارقام، و تولید چارت‌ها و جدول‌های حاوی خلاصه و مقایسه نتایج را داشته باشند؛ در آن صورت، می‌توان نتایج این کارها را به روی وب‌سایت‌های مکاتب به نمایش در آورد. افغانستان به این حد پیش‌رفت نکرده است که از فعالیت‌های معلّمان و شاگردان در صنف و سراسر مکتب ارزیابی‌هایی به این گستردگی انجام دهد. با این همه، استفاده از ارقام برای برنامه‌ریزی پیش‌رفت در مکاتب افغانستان شدنی است. در این فصل، جمع‌آوری ارقام و بهترین شیوه‌های استفاده از ارقام برای بهبود آموزش در محراق توجه قرار خواهد گرفت. در طی زمان می‌توان به توان استفاده‌های پیش‌رفته از ارقام هم رسید — درست است که در حال حاضر تکنولوژی مکاتب افغانستان در این سویه نیست، اما روزگاری خواهد آمد که این تکنولوژی‌ها در مکاتب افغانستان میسّر شود. یکی از وظایف معلّمان این است که مکتب را به سوی همین فرصت‌ها و افق‌ها رهبری کند. سرمعلّم باید توانایی استفاده از تکنولوژی برای تعیین اهداف و اولویت‌های مکتب را داشته باشد؛ تکنولوژی نباید مکتب را از مسیر اصلی‌اش منحرف کند؛ بلکه ارقام و معلوماتی که با استفاده از تکنولوژی به دست می‌آید باید برای تقویت نصاب آموزشی استفاده شود.

معلومات و ارقام وسیله‌ای است که با استفاده از آن می‌توان مکتب را مسئول بهبود سال‌به‌سال کارکرد همه گروه-های شاگردان شمرد. ارقام بهترین ابزار مدیریتی ماست. چیزی می‌تواند قابل تحقق باشد که قابل سنجش باشد. اگر ما محدوده و مرز مشکلات را بدانیم، و بدانیم که چه کسانی از آن‌ها متأثر می‌شوند، می‌توانیم به سوی راه‌حلی پیش برویم. معلّمان می‌توانند برنامه‌های درسی خویش را تعدیل کنند. سرمعلّمان می‌توانند نصاب آموزشی را باز به ارزیابی بگیرند. ارقام می‌تواند موجب کمک در روند تصمیم‌گیری گردد.

به نظر می‌رسد عدّه معدودی از رهبران آموزشی روش استفاده بهتر و مؤثرانه از ارقام برای بهبود آموزش و تدریس را بلد باشند. در تعلیم و تربیت هنوز استفاده از ارقام همیشه یکی از مفاهیم و مهارت‌های دشوار به نظر می‌آید. امّا روش استفاده از ارقام در تصمیم‌گیری نه ناممکن است و نه مشکل.

ب. استفاده از ارقام برای بالا بردن توانایی‌های معلّمان و تقویت روش‌های تدریس

درک و استفاده از ارقامی که در مورد مکتب و کارکرد شاگردان در اختیار است، برای پیش‌رفت مکتب حیاتی است. مکاتب تاکنون در تصمیم‌گیری‌هایشان از ارقام استفاده بسیار اندکی می‌کرده اند. "بسیاری از رهبران مکاتب، طی مدت‌های طولانی، در تصمیم‌گیری‌هایشان در زمینه رهبری آموزشی از "درک مستقیم"ی که از اوضاع داشته‌اند استفاده کرده‌اند و "سنگ در تاریکی شب انداخته‌اند". اغلب، سرمعلّمان مکاتب جمع‌آوری و تحلیل ارقام را در روند تصمیم‌گیری در نظر نمی‌گیرند. بدون تحلیل و گفتگو در بارهٔ ارقام، احتمال اینکه مکاتب بتوانند مشکلات مهّم و نیازمند توجه خویش را تشخیص دهند و حل کنند، درک کنند که به چه شیوه‌ای در راه حل مشکل اقدام کنند، و میزان پیش‌رفت به سوی اهداف خویش را تشخیص بدهند، اندک است. اگر رهبران مکاتب ارقام مورد نیاز خویش را در اختیار نداشته، ناچارند در تصمیم‌گیری از حدس و تخمین استفاده کنند. هم‌چنان ممکن است تصمیماتی نادرست بگیرند و در نتیجه به کارکرد شاگردان خویش آسیب بزنند.

مکاتب متواتراً مقدار زیادی ارقام، و آمار، جمع‌آوری می‌کنند و معمولاً میزان استفاده‌ای که می‌توانند از آمار بکنند، نسبت مقدار ارقامی که جمع می‌کنند اندک است. اغلب در استفاده از ارقام، و توانایی‌های بالقوه‌شان، ناکام‌اند.

مکاتب و ولسوالی‌ها لبریز از ارقام و آمارند، اما در راستای استفاده از آمار در بهبود بخشیدن به دست‌آوردهای شاگردان و استفادهٔ مؤثر از آن‌ها همواره ناکام بوده‌اند. بسیاری از سرمعلّمان حتی از شنیدن نام ارقام و آمار دلبدی می‌گیرند و روگردان میشوند.

آمار به‌تنهایی نمی‌تواند به رهبران مکاتب نکته‌بینی، تجربه و بصیرت لازم برای رهبری اطفال به مسیر آموزشی درست را بدهند؛ امّا بسیاری از مدیران به این نتیجه رسیده‌اند که روند تصمیم‌گیری آمارمحور می‌تواند تعلیم و تربیت را از بیخ و بن تغییر دهد– از درک چیزهایی که برای کار با کودکان مؤثرند گرفته تا روندهای مدیریتی و رشد مسلکی. تصمیم‌گیری آمارمحورا نه نام محصول خاصی نیست و نه کارخانهٔ دارد. اصطلاحی است کوتاه که به معنای تصمیم‌گیری با اتکای نتایج آماری می‌باشد. مفهوم روند تصمیم‌گیری آمارمحور در مکاتبی صدق می‌کند که دست به جمع‌آوری آمار زده و آن‌ها را در برنامه‌ریزی درس‌ها، تعیین اولویت‌ها و تصمیم‌گیری‌هایشان به کار می‌برند.

برای درک واقعیت‌ها و پیامدهای تصمیم‌گیری آمارمحور (و در ضمن برای احیای موضوع)، فهرست ذیل که ده حقیقت را بیان می‌کند مفید خواهد بود. بعضی از این چیزها شما را به طمع خواهد انداخت؛ بعضی‌هایشان شما را متعجب خواهند کرد؛ و با خواندن دوتای شان از تعجب شما کاسته خواهد شد. با این همه، همین که ازش خبر داشته باشید، ارزشمند خواهد بود.

۱. اگر در تصمیم‌گیری‌های خویش از آمار کار نمی‌گیرند، مثل این است که با چشم کور پَر بزنید.

تصوّر کنید شما در شبی تاریک، در میان یک طوفان، رانندگی طیّاره را به دوش دارید. اگر ارقامی که از وسائل جهت می‌گیرید نباشد، مردن‌تان حتمی خواهد بود. برایان آزبورن، ناظر ارزیابی‌ها، امتحانات و تحقیقات مکتب عمومی پلین‌فیلد نیوجرسی می‌گوید: "پیش بردن مکتب بدون خزانه آمار مثل راندن طیّاره در شبی تاریک و بدون وسائل جهت‌یابی است. به همین خاطر است که در مکاتب این‌قدر پالیسی‌سازی می-شود. اگر آمار نباشد مدیران معلومات کافی برای گرفتن تصمیم خوب را نخواهند داشت".

۲. در روند کار استفاده از آمار مهمّ است، نه روشی (تکنولوژی) که به کار می‌برید.

طبق سنّت، روش‌های تصمیم‌گیری آمارمحور متکی به یک گنیجینه‌ای مرکزی که آمار را از منابع مختلف جمع‌آوری می‌کند. و ترکیبی از ابزارهایی قوی ضرورت است که ارقام را تفسیر می‌کند و از آن‌ها گزارش می‌دهد. که در حقیقت، برای حمایت از روند تصمیم‌گیری آمارمحور می‌توان از تکنولوژی‌ها و ابزارهای متعددی استفاده کرد. آمار مکاتب از منابع و افراد مختلفی گرفته می‌شود، و می‌توان آن‌ها را با برنامه‌های مختلفی وارد دیتابیس کرده و از آن‌ها تحلیل آماری، گرافیکی انجام داده، دیاگرام، و خلاصه تهیه کرد و برای پیش‌بینی و تخمین به کار برد.

۳. آماده باشید؛ چون ممکن است به زودی احساس کنید که کسی تهدیدتان می‌کند.

نقص تصمیم‌گیری آمارمحور در این است که شخص را پاسخ‌گو و مسئول‌تر از گذشته میسازد؛ هیچ راهی برای فرار باقی نمی ماند. البته، هدف تصمیم‌گیری آمارمحور پیش‌رفت است، نه مجازات و در آن فقط کیفیت تدریس مهم نیست، بلکه کیفیت رهبری هم مهمّ است. اگر اداره آموزشی بتواند در جستجوی ارقام، روش ذهنی را در پیش گیرد، تصمیم‌گیری آمارمحور موفق، منجر به تغییر فرهنگ و تبدیل به الگوی آموزشی بهتر می‌شود. معلّمان باید به جای اینکه همیشه جواب را آماده در سر زبان داشته باشند، باید در پی آن باشند که به جواب درست برسند. با این اوصاف، پرسیدن سؤال درست و تفسیر آمار با رسیدن به راه‌حل درست عین چیز نیست. ارقام فقط نشانه‌اند، وسائلی‌اند که می‌توان از آنها استفاده کرد. ابزارند نه هدف. طرفداران تصمیم‌گیری آمارمحور می‌گویند نقطه که از آنجا به بعد مسئله کیفیت اهمیت پیدا می‌کند، همین نقطه است: اینکه وقتی شواهد وجود مشکلی نمایان شد، آیا سرمعلّمان و معلّمان شهامت رویارویی و مبارزه و رسیدگی درست به آن مشکل را خواهند داشت؟

۴. مصرف پولی‌تان بیشتر خواهد شد و کمتر نه.

صرف نظر از مصارفی که نظام معارف بر نرم‌افزار مدیریت آمار کرده است، خود روند مدیریت آمار هم نیاز به تعهّد جدی دارد؛ باید برنامه‌های آموزشی برگزار شود، ارقام پاکیزه و منظم باشند و ازشان خوب نگه‌داری شوند.

و البته این‌ها چیزهایی هستند که اغلب به آن‌ها توجه چندانی نمی‌شود. کتی الف. لویت، رئیس کارمندان بخش نگهداری آمار مکتب فالتن کاونتی، در اتلانتای ایالت جورجیا می‌گوید: "باید روند بررسی اعتبار ارقام، و تصفیه و تنظیم آن‌ها هر سه تا شش ماه یک بار تکرار شود، تا بتوان از کیفیت ارقام مطمئن بود." کسانی که از ارقام استفاده می‌کنند، باید در مکتب آموزش داده شوند. چیز دیگری که از این هم مهمّ‌تر است این است که باید در بارهٔ چگونگی استفاده از ارقام در تحلیل و درک چگونگی سازمان‌دهی ارقام در ذخیره آمار هم برنامه آموزشی برگزار شود. و در ضمن، کاربران باید در بارهٔ حفظ و نگهداری ذخیرهٔ ارقام هم آموزش ببینند.

۵. تصمیم‌گیری آمارمحور موجب صرفه‌جویی در زمان نمی‌شود.

درست است که تصمیم‌گیری آمارمحور موجب تمرکز در استفاده از زمان می‌شود، اما ضرورتاً در صرفه‌جویی زمان مفید نیست. تصمیم‌گیری آمارمحور وابسته به تحقیقات عملی است – روند تعقیب و درک مستمر و همزمان تغییرات، و تصحیح مداوم روش‌ها و تفسیر ارقام در روشنی چیزهایی که جدیداً آموخته شده است. در روند تحقیقات عملی، باید هم معلّمان سهم بگیرند و هم خود سرمعلّم– و این به معنای بیشترشدن کار است، نه کمترشدنش.

۶ پاکیزه‌نگه‌داشتن آمار باید بعد از خدا دوستی دوّمین چیز مهمّ زندگی‌تان باشد.

شاید اصطلاح GIGO را شنیده باشید. این اصطلاح از عبارت Garbage in, Garbage out گرفته شده است، یعنی: "زباله‌های آمدنی و زباله‌های رفتنی". هم‌چنان ممکن است انبوهی از ارقام و آمار ساکنی در ذخیره بیابید که از یاد کارکنان رفته و مرتباً تبارز داده نه شده اند اگر این ارقام "چتل" را پاک نکنید، تمامی نوآوری‌های‌تان در تصمیم‌گیری آمارمحور ضرب صفر می‌شود. بزرگ‌ترین خطر در تصمیم‌گیری آمارمحور، به قول یکی از متخصصان، این است که کارکنان کارها را ساده‌تر از آنچه هستند، فکر کنند.

۷. ناخوانده امضا نکنید: اولین سؤالات خود را مشخص کنید، بعد کار را شروع کنید.

پیش از آنکه شروع به جمع‌آوری و تحلیل ارقام کنید، مشخص کنید که سؤال‌تان دقیقا چیست و از ارقام خواهان پاسخ دادن به چه چیزی هستند. بسیاری از تصمیم‌ها را ممکن است وزارت معارف، یا رؤسای ولایتی بگیرند. امّا، اینکه از چه ارقامی برای طرح برنامه بهبود مکتب خویش استفاده می‌کنید، تصمیمی است که باید از جانب معلّمان و سرمعلّم گرفته شود. ممکن است هدف‌تان چیز مشخصی باشد و تصمیم بگیرید بر ارقام مربوط به نصاب آموزشی در صنف‌ها یا سطوح مشخصی تمرکز کنید. ارقام را به صفت ارزیابی نهایی، یا حکم نهایی نگاه نکنید؛ تصوّر کنید ارقام نقطه آغاز تحقیق در بارهٔ چگونگی ایجاد تغییری در امر آموزش است – – – نه فقط با استفاده عمیق‌تر از روش‌های کنونی، بلکه با استفاده از روش‌ها و مواد متفاوت دیگر؛ با آزمایش رویکردهای مطالعهٔ گروهی درس، و سائر روش‌های همکارانه عمل کنید.

۸ نقطهٔ حرکت خویش را نشانی کنید.

در سال‌های آینده فعالیت‌هایی که در سال اوّل کرده‌اید، مبنای مقایسه‌های شما خواهند شد تا ببینید که چه چیزهایی خوب پیش می‌روند و چه چیزهایی نه. حتی در سال اوّل هم، بدون آنکه ارقام کمپیوتری زیادی در

دست‌رس باشد، مکتب می‌تواند از دست‌آوردهای صنف‌ها برای گفتگو و بحث در بارۀ دست‌آوردهای جدید استفاده کند. این کار را می‌توان در آینده، وقتی ارقام بیشتری جمع شد و گراف پیش‌رفت و فراز و فرودهای دست‌آوردهای چندین‌ساله را مشخص کردند، هم با توجه به سال‌های قبل و سال اوّل انجام داد. مکاتب را باید با توجه به میزان پیش‌رفتی که شاگردان‌شان به سوی استانداردها دارند، مورد حمایت قرار داد و پاداش بخشید — نه فقط با توجه به شاگردانیکه همواره در امتحانات نمراتی بلند می‌گیرند. این هم مهم است، امّا اینکه چه تعداد از شاگردان از موانع گذشته‌اند، چه تعداد از شاگردان نسبت به گذشته پیش‌رفت‌های چشم-گیری داشته‌اند، و اینکه چه تعداد از شاگردان دیگر مثل گذشته ناکام نمی‌مانند، هم همان‌قدر، و حتی بیشتر، اهمّیت دارد.

۹. <u>یک کلمه برای هشدار: تصمیم‌گیری آمارمحور به شدت اعتیادآور است.</u>

وقتی کمپیوتر در دست‌رس باشد، سرمعلّم می‌تواند با سرعت باد، گاهی در چند دقیقه، به سؤالاتی که مربوط به ارقام و آمار مکتب است پاسخ می‌دهند. چنین قدرتی، فقط اعتیاد آور نیست بلکه ساری هم هست. رساندن این معلومات به کسانی که به آن‌ها نیازمندند، و یاد دادن چگونگی استفاده از آنها خیلی حیاتی است. مهم نیست معلومات را چگونه انتقال می‌دهید، چه با زبان، چه با نوشته، چه از طریق انترنت، باید آن را دقیقاً شرح داده باشید و در فهرست، جدول، یا در فولدرهای منظم و مرتّب قرار داده و توضیحات و تعریفات لازم را هم ارائه کرده باشید. هر چه بیشتر از مخزن آمار استفاده کنید، بیشتر دل‌تان خواهان استفاده از آن خواهد شد.

۱۰. <u>بخاطر داشته باشید که انسانها از چارت‌ها و اعدادتان استفاده می‌کنند.</u>

ممکن است آن‌قدر گرفتار اعداد و ارقام و تکنولوژی بشویم که فراموش کنیم که تعلیم و تربیت برای انسانها است. درست است که اغلب چیزهایی را که به کمپیوتر می‌دهیم یا از آن بیرون می سازیم به صورت عدد است، اما هر کدام از این اعداد نشانه اطفال و جوانان زنده‌جان و واقعی‌ای هستند که فکر می‌کنند، حرف می‌زنند، رؤیا دارند، و در صنف‌های مکتب‌مان دست‌وپا می‌زنند که به موفقیت برسند. اعتیادی که ما به استفاده از کمپیوتر و اعداد پیدا می‌کنیم برای آن طفلی که ما آمار و ارقامش را در تصمیم‌گیری آمارمحور به کار می‌بریم، حتی یک ذرّه هم مهمّ نیست. او دوست دارد رفیقانش، معلّمانش، و هم‌گروهانش او را بپذیرند، منافع شخصی دارد و هیچ نمی‌خواهد با ارقام و نتایج امتحانات درهم‌شکسته شود.

تصمیم‌گیری آمارمحور در مکتب جریانی محبوب است، هوس زودگذر نیست که ما به خاطر توان و وسائل تکنولوژیک خویش به سر خویش انداخته باشیم. ما باید به یاد داشته باشیم که این ابزارها هدفی فراتر از جمع و ضرب اعداد دارد و آن هدف تقویت شاگردان است؛ هدف‌شان این است که به شاگردان کمک کنند تا دانش و مهارت‌های نیرومندی برای خویش بسازند.

ده کاربرد عمده ارقام در مکتب – چگونه و چرا باید از تصمیم‌گیری آمارمحور استفاده کنیم؟

۱. آمار از روی مشکلاتی پرده بر می‌دارد که ممکن است در نبود آمار نتوانیم متوجه‌شان شویم.
۲. ارقام می‌تواند آدم‌ها را متقاعد کند که نیاز به تغییر دارد.

۳. ارقام می‌تواند فرضیاتی را که در بارهٔ شاگردان و امور مکتب داریم، تأیید یا رد کند.
۴. ارقام می‌تواند عامل اصلی مشکلات را در یابد، حوزه‌هایی را که بیشتر از همه حوزه‌ها نیازمند تغییرند فاش کند، و ما را در در اختصاص منابع کمک کند.
۵. ارقام می‌تواند به مکتب کمک کند که مؤثریت برنامه‌ها را ارزیابی کند، و تمرکز خویش را بر نتایج آموزشی شاگردان نگه دارد.
۶. ارقام می‌تواند نشان دهد که تعیین کند که آیا لازم است معلّمان و مدیران آنچه را انجام می‌دهند ادامه دهند یا نه.
۷. ارقام می‌تواند ما را از اعتماد بیش از حد بر امتحانات استاندارد بر حذر دارد.
۸. ارقام می‌تواند ما را از ارائه راه‌حل‌های ناسنجیده و عجولانه، و صدور یک حکم در بارهٔ همه قضایا باز دارد.
۹. ارقام می‌تواند به مکاتب توانایی پاسخ‌دهی به سؤالاتی را بدهد که در زمینه حساب‌دهی مطرح می‌شوند.
۱۰. ارقام می‌تواند فرهنگ جستجو و تلاش برای بهبود مداوم را خلق کند.

دوران تحقیقات

تصمیم‌گیری آمارمحور و بهبود مستمر مکتب دست به دست می‌شود و روش‌هایی تحکیم‌بخش هستند. این دو، هر دو از مشخصات مکاتبی هستند که مشتاق به حساب‌دهی و پاسخ‌گویی هستند، و مسئولین‌شان خود را نسبت به آموزشی که در ساختمان‌شان ارائه می‌شود، متعهّد می‌دانند.

افراد در روند تحقیقاتی که انجام می‌دهند نتایج "مطلوب" (ایده‌آل) خویش را تعریف می‌کنند و با استفاده از ارقام دست‌آوردهای "واقعی" خویش را کشف می‌کنند. سپس از این ارقام واقعی برای آگاهی‌دهی، و تفکر در بارهٔ کارها، تعدیل اقدامات، و کمک به تصمیم‌گیری‌های آینده استفاده می‌کنند.

تحقیقات دارای چرخه‌های متعددی هستند. در این میان، فعالیت‌هایی که در آتی می‌آیند، فعالیت‌هایی است که تقریباً می‌توان به آن‌ها مصداق چرخه‌های تحقیقات غیرخطی گفت، که یکی از عمده‌ترین اجزای‌شان ارقام است. هرچند در اینجا روند به صورت شماره‌ای آمده است، اما هرگز پایان نمی‌پذیرند و بعد از طی کردن مراحل زیر دوبارهٔ آغاز می‌شوند.

۱. نتایج دلخواهی را که همکاران مسئولیت‌شان را می‌پذیرند، تعیین کنید. در اینجا همه اشتراک‌کنندگان (و گاهی شاگردان) در بارهٔ معیارهایی تشکیل‌دهنده نتایج قناعت‌بخش را مورد بحث قرار داده و تعریف می‌کنند. سؤالاتی که در جریان این فعالیت پیش می‌آیند، ممکن است از قبیل سؤالات زیر باشند: ما می‌خواهیم شاگردان‌مان چه چیزهایی را بدانند و چه کارهایی بتوانند؟ چه استانداردهایی برای قضاوت در مورد میزان موفقیت‌مان به کار گرفته خواهد شد؟

۲. سؤالات را مشخص کنید. در بارهٔ محیط آموزش چه سؤالاتی داریم؟ چند نمونه: ما چه چیزهایی را می-خواهیم در مورد شاگردان‌مان بدانیم؟ چرا این گروه از شاگردان بهتر از آن گروه عمل می‌کند؟ آیا این واحدهای خوانش متن یا درس‌های ریاضی میزان درک شاگردان را بالا می‌برد؟

۳. ارقام را جمع‌آوری و سازمان‌دهی کنید. در این روند شواهد مورد نیاز برای پاسخ‌دهی به سؤالات پرسیده‌شده جمع‌آوری می‌شوند. اکثر این ارقام به صورت‌های متعددی وجود دارند، مثلاً امتحانات، مقاله‌ها، مشاهدات، و نمرات امتحانات استاندازد. گاهی فقط لازم است محل ارقام را پیدا کنیم و مورد استفاده قرار دهیم. گاهی هم، ممکن است معلّمان فیصله کنند که برای پاسخ‌دهی به سؤالات مطروحه باید ارقام جدید تولید و استفاده شود. بعضی از سؤالاتی که در این مرحله پرسیده می‌شوند: چه نوع شواهد/ارقامی با نیازهای ما هم‌خوانی دارند؟ این ارقام را از کجا می‌توان به دست آورد؟ آیا می‌توان این ارقام را به بخش‌های متعددی تقسیم کرد؟ آیا قادر خواهیم بود تا این ارقام را مدیریت و تفسیر کنیم و آیا برای تحلیل ارقام موردنظر نیاز به تخصص یا نرم‌افزاز خاصی هست یا نه؟

۴. معنای ارقام را دریابید. ارقام خام کاربردهای بسیار نادری دارند. ارقامی که جمع‌آوری می‌شوند باید در کنار ارقام دیگر گذاشته شده و پیش از گرفتن هر نتیجه‌گرفتنی به آن‌ها به عنوان یک کلّ نگاه شود. وقتی ارقام را از نزدیک بخوانیم احتمالاً با الگوها، رابطه‌ها و یا نتایج غیرمنتظره‌ای روبرو خواهیم شد. مهم‌تری بخش کار در این مرحله این است که مطمئن شویم که سؤالی که پرسیده‌ایم، سؤال درست، مناسب، و بجای است.

۵. پا پیش نهادن. بعد از آنکه ارقام جمع‌آوری، سازمان‌دهی و تفسیر شد، مکتب باید با توجه به آنچه ارقام نشان داده است، در جهت بهبود آموزش شاگردان اقدامی بکند. در این مرحله مکتب هر کاری می‌تواند بکند؛ می‌تواند معلّمان، روش تدریس، نصاب آموزشی، تقسیم‌اوقات، یا شیوه تنظیم صنف را تغییر دهد و حتی برنامه‌های جدیدی برپا کند، نقطه تمرکز سراسر مکتب را تغییر دهد. امّا، بدون در پیش گرفتن اقدامی، تمامی چرخه تحقیق بیهوده خواهد بود.

۶. اقدامات را ارزیابی و بررسی کنید. در این نقطه چرخه تحقیق از سر نو شروع می‌شود. اقدامات جدید، که بعد از مرحله قبل در پیش گرفته شده‌اند، باید تحلیل شوند و وجود یا عدم تأثیرگذاری آن‌ها بر آموزش شاگردان مشخص گردد. بنابرین، نتایج باید مشخص باشند، سؤالات مشخص و ارقام باید جمع‌آوری شده باشند.

بهبودبخشی به آموزش شاگردان

در تلاش‌هایی که برای بهبود مکتب صورت می‌گیرند، فرض‌های اساسی این است که بهبود آموزشی شاگردان می‌تواند و باید هم به صورت مستمر ادامه یابد. شاگردان برای آموزش به مکتب می‌آیند- برای مبارزه چالش‌های هیجان‌برانگیزتر و درک بهتر جهان. همچنان‌که مکتب برای شاگردان فضای آموزشی مخصوص و دلربایی عرضه می‌دارد، معلّمان هم باید مستمراً بر کیفیت سیستم مکتب فکر کرده و تلاش‌های خویش بر بهبود این سیستم متمرکز کنند.

جمع‌بندی

در طول این برنامه آموزشی، ما همیشه به جای ارقام و محصولات بر انسانها و روندهای به عنوان موضوع بهبود آموزشی تأکید کرده‌ایم. ماهیت و فضای مکتب را همانند فضای مجتمعی آموزشی پنداشته‌ایم که در آن معلّمان همواره تفکر انتقادی دارند و خود نیز آموزنده‌اند. همکاری همراه با تفکر انتقادی روندی است نیرومند که بین

کارکنان و سائر اعضای مجتمع مکتب اتفاق می‌افتد. وقتی در بارۀ دست‌آوردهای ناشی از بهبود شاگردان فکر می-کنیم، می‌توانیم ارقام و معلومات مورد نیاز را از خزانه ارقام بگیریم. ارقامی که در مکتب خویش به آن دست‌رسی دارید، نشانۀ مهمّی در بارۀ کارتان و کارکرد شاگردان‌تان به دست می‌دهد. امّا، چگونه می‌توان وارد روند همکاری همراه با تفکر انتقادی شد؟

اولاً اینکه این روند نیاز به زمان دارد – زمانی که در جریان روز و هفته باید در اختیار داشته باشید تا با معلّمان در کارها سهیم شوید، چالشی است همیشگی. مکاتبی که متعهد به استفاده از ارقام برای جهت‌دادن کارهای خویش هستند برای معلّمان وقت ملاقات، گفتگو، تفکر در بارۀ ارقام، و گرفتن تصمیم‌های آگاهانه را می‌دهند. مکتب میزان نیاز به این زمان را مشخص می‌کند و سپس با در پیش‌گرفتن روش‌های نو در تدوین تقسیم‌اوقات (مثلاً از معلّمان می‌خواهند با استفاده از وقتی که شاگردان برای بازدید علمی به جاهای بیرون از مکتب می‌روند، ارقام شاگردان خویش را با یک‌دیگر ردّوبدل کنند)، و تنظیم اولویت‌ها (مثلا استفاده از جلسات هفتگی معلّمان برای تحلیل ارقام شاگردان) این وقت را برای معلّمان مهیّا می‌کنند.

دوم اینکه، اعلام مستمر و منظم ارقام و آمار به مکتب و ولسوالی کمک می‌کند تا فرهنگی در مکاتب ایجاد کنند که در آن استفاده از ارقام معتبر و معلومات برای تصمیم‌گیری و حل مشکلات ارزش‌مند باشد. برای بسیاری‌ها، فکر کار با ارقام ناآشنا و احتمالاً هم سخت است. واقعیت این است که، چه خودتان متوجه باشید چه نباشید، شما هر روزه برای تصمیم‌گیری‌های از ارقام استفاده می‌کنید. به پیش‌بینی آب‌وهوا گوش می‌دهید، هزینه اقلام غذایی را تحلیل کنید، میزان نیاز خویش به لباس را بررسی می‌کند و لباس‌هایی را که هم‌اکنون دارید بررسی می‌کنید و هزینه خریدن لباس-هایی جدید را برآورد می‌کنید. عده‌ای از شما ممکن است گزارش‌های مالی را بخوانند، عده‌ای هم در مجلّه‌ها و روزنامه‌ها نکات مربوط به زندگی سالم را بخوانند. دقیقاً همان‌طوری که ارقام در تصمیم‌گیری برای زندگی و مسائل شخصی به شما کمک می‌کند، گروه شما را هم در تصمیم‌گیری در بارۀ بهبودی مکتب کمک خواهد کرد.

پیش از آنکه به بحث انواع ارقام و تحلیل آن‌ها برای روند پیش‌رفت مستمر مکتب بپردازیم، باید گفتگویی در بارۀ بهبودبخشی به آموزش شاگردان هم داشته باشیم.

چنانچه قبلاً در فصل‌های متعددی تکرار شد و می‌توان در اینجا هم سر حرفش را باز کرد، آنچه رهبران مکاتب را جهت می‌بخشد نصب‌العینی است روشن که متمرکز بر آموزش شاگردان می‌باشد. رهبران در هنگام کار می‌دانند که برای خود مرام‌نامه دارند و هدف‌شان ایجاد محیطی پرکیفیت برای آموزش شاگردان و بهترین دست‌آوردهای آموزشی ممکن برای خود شاگردان است. رهبران زیرک گروه‌های کاری مشترک راه‌اندازی می‌کنند، کارکنان خویش را وارد تحلیل هدف‌مند سیستم‌های آموزشی می‌کنند، و آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌های آمارمحور راهنمایی می‌کنند.

علی‌رّغم نیّت‌های خوبی که دارید، اقدامات‌تان در قبال شاگردان همیشه موفق نخواهد بود. گاهی، تلاش‌هایتان ممکن است منتج به نتایجی که خود پیش‌بینی می‌کنید نشود. تنها وقتی کارهایتان نتیجه دلخواه را خواهند داد که سنجیدگی و دقت‌تان شدید باشد.

روند بهبود می‌تواند روندی بخشنده باشد. یعنی، وقتی چگونگی تأثیرگذاری اقدامات خویش (مثلاً استفاده از ترفندهای تدریسی جدید) بر آموزش شاگردان را ارزیابی می‌کنید، یاد خواهید گرفت که کدام اقدامات مفید خواهند بود و برای چه کسانی مفید خواهند بود. با این معلومات، شما می‌توانید روش‌های خویش را تعدیل کنید، برنامه‌هاتان را تجدید و تلاش‌تان را تکرار. می‌توانید همین‌طوری کار کنید و کار کنید و رشد کنید و رشد کنید.

در فصل بعد که آخرین فصل این کتاب است، در بارۀ مدیری حرف خواهیم زد که نه تنها در مکتب وظایف رهبرانه خویش را به پیش می‌برند بلکه به عنوان رهبر نصب‌العین‌گرا و مسئول غم کارهای بیرونی مکتب را هم می‌خورد. این رهبر تلاش می‌کند جامعه را به مکتب آورد و مکتبیان را به جامعه ببرد. هم به آینده نگاه می‌کند، هم به گذشته؛ هم به جامعه محلی نگاه دارد و هم به جامعه جهانی چشم دارد تا الهام بگیرد و به کودکان و جوانان در رسیدن به موفقیت کمک کند، به مکتب در تبدیل شدن به مکتب امروزی؛ تا راهی به بردن مکتب و شاگردانش به آینده ببرد.

فصل هفدهم

رهبری ارتباطات مکتب با جامعه

الف. روش‌های رهبرانه‌ای برای مدیریت مؤثرانه جلسات
ب. کار با والدین شاگردان، شورا، کمیته پیش‌رفت مکتب، و گروه‌های اجتماعی
ج. کار با نمایندگان مدیریت معارف ولسوالی، ریاست معارف ولایت، و وزارت معارف کشور
د. برقراری رابطه بین مکتب و جامعه محلی و جامعه جهانی

- مدیر مکتب رهبر آموزشی است که با همکاری با خانواده و اعضای جامعه، پاسخ‌دهی به نیازمندی‌ها و منافع مختلف جامعه، و بسیج کردن منابع اجتماعی، سطح موفقیت همه شاگردان را بالا می‌برد..
- اهداف و آرزوهای خانواده‌ها و گروه‌های مختلف اجتماعی را می‌شناسد و محترم می‌شمارد.
- با گروه‌های گوناگون اجتماعی با انصاف و احترام رفتار می‌کند.
- انتظارات خانواده‌ها و جامعه را در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های مکتب در نظر می‌گیرد.
- با ایجاد همکاری اجتماعی، کاری، سازمانی و مدنی مکتب را تقویت می‌کند.
- منظماً و طی دوره‌های مشخص اخبار و معلومات مختلف و مرتبط به مکتب را با روش‌های متعدد و از طریق رسانه‌های مختلف به گوش مخاطبان می‌رساند.
- با بسیج نمودن و بهره‌گیری از خدمات حمایتی جامعه، از موفقیت همهٔ شاگردان و همه گروه‌های شاگردان حمایت می‌کند.
- دروازه‌های مکتب را به روی افراد جامعه باز گذاشته و در مورد چگونگی بالا بردن دست‌آوردهای شاگردان گفتگوهایی سازنده‌ای با افراد جامعه در سر و سامان می‌دهد.
- مدیر مکتب رهبر آموزشی است که با درک، پاسخ‌گویی و نفوذ بر نهادهای بزرگ‌تر سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، قانونی، و فرهنگی سطح موفقیت شاگردان را بالا می‌برد.
- با همکاری کمیته پیش‌رفت مکتب، شورا، و رهبران محلی و ولسوالی برای پالیسی‌سازان اعمال نفوذ کرده و سعی می‌کند پالیسی‌هایی بر سر کار آید که به شاگردان مفید باشد و از بهبود تدریس و آموزش حمایت کند.
- بر پالیسی‌های عمومی‌ای که برای حصول اطمینان از توزیع مساویانه منابع و حمایت از همه گروه‌های شاگردان تدوین می‌شوند اعمال نفوذ کرده و از آن‌ها حمایت می‌کند.
- اطمینان حاصل می‌کند که مکتبش هم‌سو با الزامات، و در محدوده الزامات قوانین، پالیسی‌ها، مقررات و احکام کشوری، ولایتی، و محلی عمل می‌کند.
- با ارتباط متقابل با تصمیم‌گیرندگان جامعه برای مکتب حمایت حاصل می‌کند.
- خودش را رهبر همه اعضای گروه معلّمان مکتب، و یکی از اعضای گروه‌های بزرگ‌تر معلّمان ولسوالی، ولایت، و کشور می‌داند.

الف. روش‌های رهبرانه‌ای برای مدیریت مؤثرانه جلسات

هرچند مدیریت مؤثرانه جلسات در برنامه‌های قبلی آموزش مدیران مکاتب هم مورد بحث قرار گرفته است، اگر مقدار از زمان خویش را صرف تکرار و ارائه دوباره پیش‌نهادات‌مان به معلّمان بکنیم، عبث نخواهد بود؛ چون سرمعلّمان مسئول گردانندگی جلسات برنامه‌ریزی‌شده و غیربرنامه‌ریزی‌شدۀ متعددی با گروه‌ها و افراد مختلفی هستند. عده‌ای از جلسات عادی و معمولی هستند، امّا حتی همین جلسات هم ممکن دارای موضوعات غیرقابل-پیش‌بینی باشند و چندین جلسه را در بر گیرند. بعضی از جلسات برای گفتگو با کارمندان بوده و در داخل مکتب میباشد؛ عده‌ای از جلسات هم ممکن است در بیرون از مکتب و با گروه‌های اجتماعی مختلف باشند. همۀ جلسات به یک صورت گردانندگی نمی‌شوند (و نباید هم بشود)؛ اما ارائه رهنمودهایی عمومی خالی از فایده نیست. همانند تدریس خوب، در گردانندگی جلسات هم بهتر است آموخته‌های قبلی را مرور کنیم تا هم آموخته‌ها را دوباره به یاد آوریم و هم توسعه‌شان بدهیم. بر علاوه مرور مواد درسی برنامه‌های قبلی آموزش مدیران مکاتب، که ممکن خودتان هم در اوقات فراغت و یا اوقات مشخصی انجام‌اش دهید، بحث اینجا هم موجب خواهد شد تا موضوعات گذشته را مرور کرده، توسعه بدهیم.

به نظر می‌رسد مدیریت جلسات از همان دسته مهارت‌هایی است که رهبران و مدیران اغلب از آن چشم‌پوشی می-کنند. آنچه در ذیل می‌آید موضوعات و پیش‌نهادات جدیدتری در باره مدیریت جلسات در اختیار شما قرار خواهد داد. خواننده می‌تواند خود پیش‌نهادات ارائه‌شده را با توجه به نوع فرهنگی که در اداره حاکم است گلچین کند. به یاد داشته باشید که اگر هزینه کارهایی را که در نظر بگیریم با توجه به میزان مقاصدی که برآورده می‌شود و مقاصدی که برآورده نمی‌شود، جلسات از جمله فعالیت‌های بسیار پرمصرف است. پس مدیریت جلسات را خیلی جدّی بگیرید.

روند جلسات به نوعیت جلساتی که می‌خواهید برگزار کنید؛ مثلاً جلسه کارمندان، جلسه برنامه‌ریزی، جلسه حل مشکل... با این همه، همۀ جلسات دارای اصول مشخصی هستند که باید در نظر گرفته شوند. این اصول در زیر شرح داده شده است.

جلسات هم بد دارند و هم خوب. جلسات بد کشاله‌دار اند، هرگز به نتیجه نمی‌رسند و در آخر آن از خودتان در حیرت می‌مانید که چرا در چنین جلسه‌ای شرکت کردید. اما جلسات مؤثر شما را فعال می‌کند؛ احساس می‌کنید که واقعاً کار مهمّی انجام داده‌اید. پس چه چیزی جلسه‌ای را بد یا خوب، مؤثر یا نامؤثر می‌کند؟ جلسات مؤثر دارای سه خصوصیت عمده هستند: هدف اجلاس را برآورده می‌کنند. زمان اندکی می‌گیرند. در پایان به اشتراک‌کنندگان این احساس را می‌دهند که گویا روندی معقولی را طی کرده‌اند.

(به یاد داشته باشید که وقتی به درون مباحث زیر بروید، متوجه خواهید شد که برای چیز ساده‌ای مثل برگزاری جلسه پیش‌نهاداتی بسیار زیاد ارائه شده است. با این همه، این را هم به یاد داشته باشید که هر فعالیت مهمّی نیاز به فهرست بلند و بالایی از پیش‌نهادات دارد. وقتی یاد گرفتید که فعالیت موردنظر خویش را چگونه انجام دهید، این فهرست بلند و بالا خیلی کوتاه‌تر و کوچک می‌شود.)

اگر برنامه‌ریزی، آمادگی، اجرا و تعقیب جلسه خویش را با در نظر داشت این سه معیار اساسی سازمان‌دهی کردید، جلسه‌تان جلسه‌ای مؤثر خواهد بود.

۱. اهداف جلسه

جلسهٔ موثر هدفی مفید دارد. به این معنی که در آن، به نتیجه دلخواه خویش می‌رسید. برای اینکه جلسه‌ای به این نتیجه، یا دست‌آورد دلخواه برسد، باید هدف خود را کاملاً روشن بیان کنید. بسیاری‌ها در بارهٔ چیزی جلسه برگزار می‌کنند ولی هیچ فکر نمی‌کنند که چه چیزی می‌تواند برای آن جلسه نتیجه‌ای دلخواه یا خوب باشد. می‌خواهید در جلسه خویش تصمیم‌گیری کنید؟ می‌خواهید ایده‌های جدید بسازید؟ می‌خواهید از اعضای جلسه گزارش بگیرید؟ می‌خواهید چیزی را با اعضا مطرح کنید؟ می‌خواهید برنامه‌ریزی کنید؟

هر کدام از این‌ها و صدها مورد دیگر می‌توانند برای جلسه‌ای هدف قلم‌داد شوند. پیش از برنامه‌ریزی برای جلسه، باید به اهداف آن فکر کنید.

برای اینکه هدف جلسه خویش را مشخص کنید، جمله زیر را تکمیل کنید:

در پایان این جلسه از گروه خواهم خواست تا.....

وقتی نتیجه نهایی کاملاً تعریف شد، می‌توانید محتویات و مسائل قابل‌طرح در جلسه را برنامه‌ریزی کنید، و مشخص کنید که چه کسانی باید به جلسه دعوت شوند.

۲. از وقت عاقلانه استفاده کنید

زمان گنجینه‌ای است گران‌بها، که هیچ‌کسی نمی‌خواهد از دست‌اش بدهد. وقتی تصمیم می‌گیرید جلسه برگزار کنید و وقت دیگران را بگیرید، از طرف اعضای جلسه و خودتان دَینی به گردن‌تان می‌افتد: این که سعی کنید جلسه را تا حد امکان منظم و مؤثر برگزار کنید. نکته‌ای دیگر این است، که وقتی که در جلسه ضایع می‌شود، فقط از خزانه یک نفر نمی‌رود؛ وقت همه ضایع می‌شود. مثلاً، اگر در یک جلسه هشت نفری، یکی از اعضای مهم جلسه ۱۵ دقیقه به جلسه دیر برسد در حقیقت دو ساعت وقت را ضایع کرده است؛ آنهم وقتی که می‌شد آن را صرف کار و فعالیت کرد.

جلسه را با اعلام اهداف جلسه شروع کنید و تنها موضوعاتی را در جلسه مطرح کنید که آن اهداف در تقویت کنند. اگر چیزی موجب تقویت اهداف جلسه نمی‌شد، هِلش کنید و در نظرش نگیرید. برای حصول اطمینان از اینکه تنها موضوعاتی را در جلسه پوشش می‌دهید که باید پوشش داده شوند، و تنها به موضوعاتی اشاره می‌کنید که به فعالیت‌های جلسه ربط دارند، باید برای خویش یک صورت‌جلسه ایجاد کنید.

این صورت‌جلسه همان چیزی است که در جریان جلسه برای به موقع به سر رسیدن امور و هدایت جلسه به مسیر منتهی به هدف به آن مراجعه خواهید کرد. برای آماده‌سازی این صورت جلسه، عوامل زیر را در نظر بگیرید:

۱. اولویت‌ها: چه چیزهایی باید قطعاً مورد بحث قرار گیرند؟
۲. نتایج: در این جلسه چه چیزهایی باید انجام شود؟
۳. اشتراک‌کنندگان: برای اینکه جلسه موفق شود، چه کسانی باید در جلسه حضور داشته باشند؟

۴. ترتیب بحث: موضوعات را با چه ترتیبی مورد بحث قرار خواهید داد؟
۵. زمان: بر سر هر موضوع چقدر وقت صرف خواهید کرد؟
۶. تاریخ و ساعت: جلسه چه زمانی برگزار خواهد شد؟
۷. مکان: جلسه در کجا برگزار خواهد شد؟

سپس وقتی فهمیدید که چه چیزهایی باید در جلسه مورد بحث قرار گیرند و برای بحث در بارهٔ آن باید چه‌قدر وقت اختصاص داده شود، ببینید که چه معلوماتی باید پیش از پیش تهیه شوند. اشتراک‌کنندگان برای اینکه بتوانند از اکثریت زمان جلسه استفاده کنند، چه چیزهایی را باید بدانند؟ و، ببینید که در این جلسه از اشتراک‌کنندگان انتظار ایفای چه نقشی می‌رود، و از قبل آن‌ها را مطلع کنید تا بتوانند خود را خوب آماده ایفای آن نقش بکنند.

اگر جلسه برای حل مشکلی برگزار می‌شود، از اشتراک‌کنندگان بخواهید که آماده بیایند و راه‌حل‌هایی را که به فکرشان می‌رسند و به نظرشان مناسب است، از پیش تعیین کنند. اگر می‌خواهید در جلسه در بارهٔ یک پروژه جاری بحث کنید، از هر عضو جلسه بخواهید که گزارش پیش‌رفت‌های خویش را تا آن تاریخ آماده کنند و در میان دیگر اعضاء منتشر کنند.

یکی دیگر از راه‌های خوب برای ایجاد علاقه‌مندی و افزایش مشارکت اعضاء در امور این است که هر چند عضو را مؤظف به تشریح یک موضوع بکنید. در صورت‌جلسه، کسانی را که گفتگو و شرح بخش‌های مختلف جلسه را گردانندگی خواهد کرد، مشخص کنید. از صورت‌جلسه به عنوان راهنمای استفاده از زمان استفاده کنید. وقتی متوجه شدید که زمان اختصاص‌یافته به بخشی از جلسه در شرُف به پایان رسیدن است، سعی کنید بحث‌ها را سرعت ببخشید، فشار وارد کنید که اعضا در مورد آن بخش تصمیم بگیرند. اگر به این ترتیب هم نشد، موضوع را برای جلسه دیگری بگذارید، و یا تصمیم در بارهٔ آن را به یکی از کمیته‌های فرعی جلسه محول کنید.

یکی از جنبه‌های مهم گردانندگی مؤثرانه جلسه این است که اصرار کنید که همه زمان اختصاص‌یافته به بحث‌ها را در نظر داشته باشند. جلسه را به موقع شروع کنید، زمان را مصرف سرپوش‌گذاشتن بر عذرهای دیرآیندگان نکنید، و اگر توانستید جلسه را به موقع به پایان برسانید. همهٔ کارهایی را که می‌توان در خارج از جلسه انجام داد، برای بیرون از جلسه اختصاص دهید. مثلا، توزیع گزارش به افراد تا پیش‌ازپیش بخوانندش، و مؤظف کردن گروه‌های کوچک به بحث در بارهٔ مسائلی که فقط به آن‌ها مربوط‌اند. می‌توانید نمونه صورت‌جلسه ما را، که رایگان است، از انترنت داونلود کنید و به عنوان نمونه‌ای برای ایجاد صورت‌جلسه‌های خودتان به کار ببرید.

۳. اقناع اشتراک‌کنندگان از اینکه روند جلسه درست دنبال شده است

وقتی صورت‌جلسه را آماده کردید، باید آن را در بین اعضای جلسه توزیع کنید و نظرات و پیش‌نهادات‌شان را در مورد صورت‌جلسه بگیرید. گردانندگی جلسه نقشی دیکتاتورانه نیست: باید از همان آغاز کار (تعیین صورت‌جلسه) با دیگران همراه باشید. ممکن است نکات مهمّی وجود داشته باشند که یکی از اعضای جلسه خواهان وارد کردن آن در صورت‌جلسه باشد. ممکن است برای یک موضوع وقتی بسیار زیاد، یا بسیار کم، اختصاص داده باشید. ممکن است به اشتباه موضوعاتی را وارد جلسه کرده باشید که قبلاً حل شده است و میتوان آن را از صورت‌جلسه حذف

کرد. به هر دلیلی که باشد، گرفتن نظریات اشتراک‌کنندگان جلسه در باره صورت‌جلسه از اهمّیت زیادی برخوردار است.

در هنگام جلسه، چند چیز را باید در نظر داشته باشید تا اشتراک‌کنندگان تاحدامکان از گردانندگی جلسه راضی شوند: اگر کسی در گفتگو فقط خودش حرف زد و دیگران را اجازه گفتار نداد، چیزی بگویید و نظر دیگران را بپرسید. در پایان هر بخش صورت‌جلسه، چیزهایی را که گفته شدند به سرعت خلاصه کنید و از دیگران بپرسید که آیا خلاصه-ای از گفته‌هایشان ارائه کرده‌اید درست است یا نه. سپس یادداشت‌هایی در بارۀ تعقیب امور جلسه بنویسید. نکاتی را که نیاز به بحث بیشتر دارند، یادداشت کنید. به زبان بدن(حرکات و حالات چهره افراد – واکنش غیر لفظی) توجه کنید و در صورت نیاز تغییر وارد کنید. ممکن است نیاز به توقف جلسه داشته باشید و یا ممکن است لازم شود کسی را وادار کنید که از گفتار بیش‌ازحد خودداری کند.

نگذارید جلسه از مسیر اصلی بحث خارج شود. تمامی وظایف و کارهایی را که طبق فیصله جلسه باید انجام شوند، یادداشت کنید. یادداشت کنید که چه کارهایی به چه کسانی سپرده شده است، و چه زمانی باید انجام شود. در پایان جلسه، گام‌های بعد را با اختصار توضیح دهید و به همه بگویید که به آنها خلاصه‌ای از فعالیت‌های جلسه را خواهید فرستاد. وقتی جلسه ختم شد، مدت زمانی را برای نظرخواهی بگذارید و از اعضاء بپرسید که در جلسه چه چیزهایی خوب پیش رفته است، چه چیزهایی بد و چه چیزهایی را می‌شد به گونه‌ای دیگر و با کیفیتی بهتر انجام داد. با توجه به میزان دست‌یابی به اهداف جلسه میزان مؤثریت جلسه را ارزیابی کنید. این به شما کمک خواهد کرد تا خود را در گردانندگی مؤثرانه جلسات قوی‌تر کنید. می‌توانید حتی نظریات پیش‌نهادات جلسه را هم در این مورد بگیرید. بسته به چارچوب زمانی، می‌توانید این نظرخواهی در جریان جلسه یا بعد از آن انجام دهید.

نهایتاً اینکه، خلاصه جلسه را آماده کنید و به اشتراک‌کنندگان و همکاران بفرستید. در این خلاصه گفته خواهد شد که چه چیزهایی انجام شده است و چه کسانی در آینده مسئول چه چیزهایی خواهد بود. این بخش بسیار مهمّی از گردانندگی جلسه است که اغلب هم از یاد گردانندگان می‌رود. باید از چیزهایی که مشخص شده است یک سند کتبی داشته باشید و فهرستی تهیه کنید و در آن کارهایی را که افراد توافق کرده‌اند انجام دهند، با نام افراد بنویسید. اگر فکر می‌کنید در جریان جلسه خیلی مصروف خواهید بود و قادر به یادداشت‌نویسی نخواهید بود حتماً یک نفر را مؤظف کنید تا یادداشت‌ها را بگیرد.

همیشه جلسه را در وقت مقرّره به پایان برسانید و سعی کنید جلسه را با آهنگی مثبت پایان دهید.

- در پایان جلسه، کارها و کارهایی را که به افراد سپرده شده‌اند مرور کنید، زمان برگزاری جلسه بعدی را تعیین کنید و از همه بپرسید که در آن تاریخ می‌تواند به جلسه بیاید یا نه (تعهّدشان را بگیرید).
- اعلام کنید که گزارش جلسه و/یا فهرست کارهای لازم حداکثر تا یک هفته بعد به اعضاء گزارش داده خواهد شد (تا آن‌ها را فعّال نگه دارید.)

نکات کلیدی

گردانندگی مؤثرانه جلسه فقط این نیست که به گروهی از افراد یادداشت بفرستید و آنها بخواهید در ساعت و جای مشخص گرد هم بیایند. اجلاس مؤثر نیاز به ساختار و نظم دارد. اگر این عناصر را از جلسه‌ها بگیریم، ممکن است تا ابد ادامه یابند ولی هیچ‌گاه به نتیجه‌ای نرسند. اگر هدف مشخص و منسجمی در ذهن داشته باشید، صورت‌جلسه محکمی ترتیب داده باشید، متعهّدانه شرکت‌کنندگان را در برنامه‌ریزی، آمادگی، و اجرای جلسه سهم دهید، مسیر خوبی می‌پیمایید و جلسه‌تان خوب برگزار خواهد شد. با توجه به این که بسیاری از انسانهای که وقت‌شان ضایع شود دچار ناامیدی می‌شوند، اگر اعتبار لازم برای گردانندگی مؤثرانه و موفق جلسه‌ها را یاد بگیرید، در مسیر زندگی مسلکی خویش موفق خواهید بود.

ب. کار با والدین شاگردان، شورا، کمیته پیش‌رفت مکتب، و گروه‌های اجتماعی

هر سرمعلّمی از اهمیت روابط مکتب با جامعه آگاه است و از هر فرصتی استفاده می‌کند تا اعضای جامعه او را رهبر و معلّمی محترم بشناسند.

در بسیاری از موارد، "دوره امتحانی" مدیران بسیار زودتر از حد به پایان می‌رسد و مشکلاتی سر بلند می‌کنند که ممکن است منجر به ستیزه و نزاع شود. تفاوت بین دیدگاه اعضای شورا و سرمعلّم، یا بین خود اعضای شورا، می-تواند سرمعلّم را با شرایط دشواری روبرو کند. اگر مردان و زنان هر کدام کمیته‌های جداگانه‌ای برای رهبری و مشاوره با مکتب ساخته باشند، ممکن است در یک جامعه بیش از دو شورا وجود داشته باشد. کمیته پیش‌رفت مکتب، اگر کمیته‌ای متفاوت از شورا باشد، یکی دیگر از گروه‌های اجتماعی و برنامه متفاوت دیگری داشته هرگاه به نوبه خویش سرمعلّم را به سوی دیگری خواهد کشاند.

اغلب در جامعه افراد یا گروه‌هایی حضور دارند که به نظر بانفوذ، و حتی زورمند، می‌آیند و ممکن است سرمعلّم یا مدیر را به نحوی زیر فشار بگذارند تا افراد موردنظرشان را در مناصب مختلف مکتب استخدام یا نصب کنند.

ممکن است سرمعلّم در میان این گروه‌ها احساس گیرماندگی کند و یا احساس کند که بین نظریات گروه‌های اجتماعی و روش‌ها و نظریات معلّمان مکتب گیر مانده است.

در میان گروه‌های اجتماعی، والدین شاگردان مسلّماً دارای بیشترین اهمّیت هستند؛ هر چند ممکن است سرمعلّم با خانواده‌ها یا والدین شاگردان به صورت انفرادی سروکار داشته باشد نه به صورت گروهی سازمان‌یافته. با این همه، قانون مصوّب برای مکاتب افغانستان حکم می‌کند که در هر مکتب سازمانی برای والدین شاگردان ایجاد گردد. بخشی از مواد این قانون نقش و فعّالیت‌های سازمان والدین را تعریف کرده‌اند.

جلسه با والدین شاگردان به هدف گفتگو در بارهٔ پیش‌رفت طفل یا اطفال‌شان یکی از انواع جلسات غیرعمومی است که سرمعلّم می‌تواند ترتیب دهد؛ هر چند این جلسات تبدیل به جلساتی اضطراب‌آوری گردد. هم‌چنان، ممکن است در این جلسات مشکلاتی مطرح گردد که حل‌شان آسان نیست و در نتیجه والدین شاگردان خواهان برگزاری جلسه دیگری بشوند. بعضی از این جلسات صمیمانه نیستند و بعضی از آن‌ها حتی منجر به خشم و تهدید هم می‌شوند.

این جلسه‌ها را نمی‌توان با اصولی که برای گردانندگی مؤثرانه جلسات گفته شد، گردانندگی کرد. این‌ها جلساتی هستند که در آن‌ها باید مهارت‌های ارتباطی و شنیداری خوبی داشت و ممکن است لازم شود کس دیگری هم به عنوان شاهد جلسه در آن حضور داشته باشند. امّا، اگر سرمعلّم شنونده خوبی باشد و بتواند قضایا را از دیدگاه والدین شاگردان و خود شاگردان نگاه کند، در اکثریت جلساتی که با والدین شاگردان گرفته می‌شوند، می‌شود در مورد دست‌آوردها گفتگو کرد و به توافقی رسید که حداقل برای همه اطراف قناعت‌بخش باشد.

بهتر است جلسه‌هایی که با شورا و کمیته پیش‌رفت مکتب گرفته می‌شود سازمان‌دهی‌شده و دارای صورت‌جلسه باشد. در این موارد، اغلب بهتر است سرمعلّم خودش رهبری جلسه را به عهده نگیرد و فقط به عنوان مرجع و مشکل‌گشای اشتراک‌کنندگان در جلسه حضور داشته باشد. سرمعلّم در طرح صورت‌جلسه نقش داشته باشد، اما خود شورا یا کمیته پیش‌رفت مکتب باید برای جلسه گرداننده تعیین کنند. اگر سرمعلّم هم در جلسات مکتب و هم در این جلسات اجتماعی رهبری را به عهده گیرد ممکن است در اشتراک‌کنندگان حس رهبری – حس مالکیت بر امور جلسه – تضعیف شود. مشارکت قوی اعضای جامعه در جلسات – و یا بهتر از آن حمایت آنان از مکتب – یکی از عمده‌ترین دلایلی است که رهبران باید به دنبال ایجاد رابطه بین جامعه و مکتب بگردند.

کسب حمایت برای مکتب دلایل مهم‌تری دارد که والاتر از اهمّیت کسب حمایت در امور فزیکی و مادی است. هرچند حمایت فزیکی و مادی برای مکتب بیشتر از طریق کمیته پیش‌رفت مکتب کسب می‌گردد. جامعه می‌تواند مکتب را در مسائل مهم‌تری مانند تشویق مردم به ثبت‌نام در مکتب، بهبود حاضری شاگردان، ثبت‌نام دختران در مکتب و باز ماندن مکتب، حمایت کند. هم‌چنان، جامعه می‌تواند در انتقال اهداف و نصب‌العین‌های مکتب، و انتقال خبر موفقیت‌ها و دست‌آوردهای شاگردان و معلّمان به مکتب کمک کند.

در فصل‌های قبل در باره تقویت افتخار اعضای جامعه به مکتب‌شان از طریق برگزاری مراسم قدردانی، مراسم عنعنوی، رقابت‌ها و قدردانی از بزرگان جامعه بحث شد. هر چند فقط در اینجا از این مسئله یادآوری می‌شود، اما این امر در ایجاد رابطه نزدیک و احساس مالکیت نسبت به مکتب در جامعه اهمیّت بسیاری دارد.

معلّمان و هم‌چنان سرمعلّم باید تشویق شود تا با والدین شاگردان رابطه برقرار کرده و با جامعه بیرون از مکتب ارتباط داشته باشند. هرچند ارتباط با والدین در افغانستان مرسوم نیست، و بعضی از سرمعلّمان، به اشتباه، گفته‌اند که این مسئله با قانون تضاد دارد – مشارکت والدین شاگردان در امور مکتب و صنف، اگر بتوان آن را سازمان‌دهی و تنظیم کرد، منبع حمایتی ارزش‌مندی است. گروه‌های مادران می‌توانند به طروق مختلفی به مکتب کمک کنند؛ اما معلّمان باید راه مناسب برای این مشارکت را پیدا کنند. بسته به شرایط خانواده‌ها، اغلب بزرگ‌سالانی هستند که وقت کافی دارند و می‌توانند در فعالیت‌های مکتب، من‌جمله تنظیم و ترتیب کتابخانه یا اتاق وسایل، دادن درس به اطفالی که نیازمند کمک‌های مخصوصی هستند، کمک کردن به معلّم صنف در خواندن درس با گروه‌های کوچک شاگردان، کمک در آموزش ریاضی، کمک در امور میدان بازی و فعالیت‌های ورزشی، کمک در نمایش‌گاه‌ها و نمایش‌های مکتب، و بسیاری از کارهای دیگر، کمک کنند. رسوم مکتب و از جمله شاید خودمختاری معلّمان – اینکه فرد سعی کند خودش به تنهایی به صنف خود رسیدگی کند و کارهای خود را به کسانی که از صنف نیستند

نشان ندهد. ممکن عوامل مقاوم قوی‌ای باشند. اگر سرمعلّم خودش هم از حضور والدین شاگردان در مکتب خوش نباشد، در حقیقت کاری می‌کند که منابع انسانی‌ای که می‌توان از آن برای کمک به شاگردان و معلّمان کار گرفت ضایع شود. با این همه، اگر سرمعلّم مکتب را طوری رهبری کند که دروازه‌های آن به روی همکاری‌های والدین شاگردان باز باشد، معلّمان در مقابل‌شان مقاومت نخواهند توانست.

ج. کار با نمایندگان مدیریت معارف ولسوالی، ریاست معارف ولایت، و وزارت معارف کشور

سرمعلّم در هنگام ملاقات یا کار با مقامات حکومتی یا رؤسای سازمان‌های جهانی و پروژه‌ها، روی‌هم‌رفته، وظایف متفاوت دیگری دارد. کار با رؤسای معارف ولسوالی و ولایت باید در فضایی همکارانه باشد، اما باید ملاحظات رسمی و تشریفاتی موردانتظار هم رعایت شود. این افراد خود هم رهبر آموزشی هستند و مسئولیت‌شان مدیریت و به موفقیت رساندن مکاتب است. ممکن است آموزش‌ها، تجارب و تحصیلاتی متفاوت از سرمعلّم داشته باشند؛ ممکن است دارای اولویت‌ها و ارزش‌های بسی متفاوت از اولویت‌ها و ارزش‌های سرمعلّم باشند، اما در مقامی که دارند به عنوان رهبر دارای صلاحیت‌هایی هستند و می‌توانند برنامه‌ها و نظریات سرمعلّم مکتب را رد کنند. یادگیری کار با این افراد، و تن در دادن به سازش بر سر بعضی از چیزها به شرط آنکه اصول تعلیم و تربیت نقض نشوند، می‌تواند منجر به رابطه خوبی شود. سرمعلّم باید نسبت به نیازها و اهداف مکتب خویش مطمئن باشد و نظریات خود و مکتب خود را رُک و مستقیم اظهار کند. سرمعلّم، هم‌چنان، باید به کار با سرمعلّمان دیگر و مقامات معارف در راستای پیش بردن سراسر ولسوالی و ولایت به اهداف و با استفاده از استراتیژی‌های معقول و امکان‌پذیر رضایت دهد.

اغلب، پیش‌نهاد برنامه‌های مشترک پیش‌رفت مسلکی کارمندان، پیش‌نهاد کنفرانس‌های محلی، مبادله معلّم، بازدید از مکاتب و صنف‌های دیگر، و پیش‌نهاد امور دیگر در زمینه تربیت معلّم باید از سوی سرمعلّم داده شود؛ چون اوست که با این معلّمان در سطوح مختلف همکاری دارد.

همکاری با مراکز تربیت معلّم و گروه‌های جهانی‌ای که پروژه‌های مخصوصی در مکتب دارند، راه دیگری است برای اینکه معلّم از لحاظ مسلکی پیش‌رفت کند و برای معلّمان مکتب خویش فرصت‌هایی جدید فراهم آورد.

د. برقراری رابطه بین مکتب و جامعه محلی و جامعه جهانی

در بحث‌های مرتبط با جامعه، اغلب تمرکز بر نقش معلّم به عنوان رهبری بوده است که با سائر رهبران جامعه به تعامل می‌پردازد. آنچه هنوز در بارهٔ آن حرفی زده نشده است، مفهوم پاک کردن و محو کردن خطوطی است که در بین مکتب قرار و وجود دارند و آن را مانند جامعه‌ای گسترده‌تر می‌نمایاند. این خطوط ممکن است نامرئی باشند، و در نتیجه وقتی می‌گوییم این خطوط باید پاک کنیم به نظر متناقض آید. امّا در واقعیت خطوط جدایی به شدت قوی هستند. جان دیوی، مربی امریکایی که در قرن گذشته می‌زیست، می‌گفت که طفل باید در هنگام وارد شدن به صنف ذهن و زندگی خارج از مکتب خویش را فراموش کند. از سوی دیگر شاگردان در زندگی خارج از مکتب خویش علایق فکری و آموزشی بسیاری دارند، که می‌توان با وصل کردن جامعه و مکتب آن‌ها را تقویت کرد و بهبود بخشید و نباید فراموش‌شان کرد. می‌توان از انسانها و فعالیت‌هایی که در خارج از مکتب هستند استفاده کرده

و آموخته‌های شاگرد در مکتب را عملی ساخت. باید در راستای آوردن استعدادها و فعالیت‌های پیچیده و فراوان زندگی اجتماعی به مکتب تلاش کرد و از راه‌های برنامه‌ریزی و سنجیده‌شده‌ای وارد شد؛ هم‌چنان، در آموخته‌های مکتب هم چیزهای فراوانی هستند که باید آن‌ها را در زندگی اجتماعی آشکار کرد. ممکن است شاگرد جامعه کنونی‌اش را ترک کند و مابقی زندگی‌اش را در جای دیگر سپری کند، و شاید هم بخش بهتر زندگی خویش را در محدوده همین جامعه بگذراند. در هر حالتی، منابعی که در جامعه حضور دارند بر هر شاگردی تأثیرات عمیق و دوامدار خواهند گذاشت – وقتی شاگرد به بلوغ رسید جامعه کنونی‌اش را به عنوان جامعه اصلی‌اش به یاد خواهد داشت و به یادش خواهد ماند که چشمه‌زاری که سال‌های کودکی را آب‌یاری کرده است، همین جامعه بوده است. مکتب باید روش‌هایی در پیش گیرد که مکتب را با گونه‌گونی‌ها و ویژگی‌های همگانی‌اش در خود بپذیرد.

در عین حال، سرمعلّمان و معلمان به فکر این هستند که شاگردان کنونی‌شان در آینده چه مستقیماً و چه غیر مستقیم در معرض اثرات جهانی متکثر قرار خواهند گرفت. عده‌ای از شاگردان شما، با سفر، تحصیلات عالی، کار، و یا حتی سکونت گزیدن همیشگی در خارج به جوامع جهانی قدم خواهند گذاشت. عده‌ای هم بدون این که کشور را ترک کنند از مردمان، شرایط زندگی، عادات فرهنگی، طرزفکرهای فرهنگ‌های خارج از افغانستان آگاه خواهند شد و این تجربه را غیر مستقیم از سر خواهند گذراند. آن‌ها دیگر نمی‌توانند جلو تأثیراتی را که تلفن‌های هوشمند، انترنت، تلویزیون و کانال‌های تلویزیونی بر آموزش‌شان دارند بگیرند. شاگردان افغانستان نه میخواهند و نه می‌توانند خود را از این تکنولوژی‌های دور نگه که دارند در جهانی خلوت و آرام پناه ببرند. بنابرین، سرمعلّمان، معلّمان، و والدین شاگردان باید ماهیت تعلیم و ترتیب جهان آینده را پیش‌بینی کنند و به شاگردان کمک کنند تا هم آماده استفاده از تکنولوژی‌ها بشوند و هم توانایی تفکر انتقادی و مستقلانه خویش از دست ندهند. تا به این ترتیب بتوانند معلوماتی را که از این منابع می‌گیرند با استفاده از چارچوب ارزش‌هایی که در جامعه خویش فرا گرفته‌اند سبک و سنگین کرده و درست و نادرست را تشخیص دهند. شاگردان ما باید توانایی این را داشته باشند که در کسب افتخارات علمی شانه به شانه شاگردان کشورهای دیگر جهان بایستند و به آموزش و فرهنگ خویش افتخار کنند. اما، آموزشی که می‌بینند و می‌خواهند به آن افتخار کنند باید آموزشی در سویه جهانی باشد، نه آموزش دسته‌دوم. در اینجا بر اهمیت رهبری سرمعلّم در پیش‌رفت دانش و مهارت‌های معلّمان و استفاده از آمار و ارقام در برنامه‌ریزی بهبودی‌های مکتب تأکید دوباره می‌کنیم؛ بر اهمّیت ایجاد مجتمع‌هایی آموزشی که در آن بزرگ‌سالان و شاگردان همه دست در دست هم به آموزش بپردازند، تأکید دوچندان می‌کنیم. بعضی از استراتیژی‌های لازم در این برنامه آمده‌اند؛ مطمئنا سرمعلّمان و معلّمان خود هم استراتیژی‌های دیگری طرح خواهند کرد و به اجرا خواهند گذاشت.

ضمایـــم

سؤالات زیر را در نظر گرفته و از خود بپرسید

خصوصیات من در اغلب اوقات کدام یکی از این دو هستند؟ ممکن است پاسخ‌تان هردو باشد؛ در این صورت، آدمی هستید بینابین و عادی. هر کسی تا حدی مانند هر دو هستند. اما حرف این تئوری این است که آدم‌ها طبق *سلیقه* یکی از این دو گروه را دارند. فکر کنید که کدام یکی از این‌ها برای شما طبیعی‌تر می‌آید و سپس حرفی را که در کنار آن قرار دارد انتخاب کنید.

سؤال اول - انرژی خویش را چگونه کسب می‌کنید؟			
I	درون‌گرا • عموماً چُپ هستند • فکرشان متمرکز به جهان درون‌شان است • انرژی خویش از تنهایی می‌گیرند • اغلب گوش می‌دهند و صبر می‌کنند تا دیگران اول سر صحبت را باز کنند • اوّل فکر می‌کنند بعد حرف می‌زنند • در اقدام کردن کند و آهسته‌اند • رفیقان صمیمی کم‌تری دارند و علایق‌شان هم خیلی اندک است	برون‌گرا • عموماً خوش‌مشرب هستند • فکرشان متمرکز به جهان خارج است • انرژی خویش را از گذراندن وقت با دیگران می‌گیرند • خیلی حرف می‌زنند و معمولاً سر صحبت با دیگران را همین‌ها باز می‌کنند • اول حرف می‌زنند بعد فکر می‌کنند • در اقدام کردن خیلی چابک هستند • رفیقانی بسیار و علاقه‌مندی‌های زیادی دارند.	E
سؤال دوم – جهان را چگونه می‌بینید، چگونه به جمع‌آوری معلومات می‌پردازید			
N	ادراکی • از "حس ششم" خویش استفاده می‌کنند. • به تصویر کلّی (کلّیات) نگاه می‌کنند • به چیزهایی می‌اندیشند که ممکن هستند (در زمان آینده) • به چیزهای معنوی فکر می‌کنند • تئوری‌ها را بیشتر دوست می‌دارند • دوست دارند رؤیا ببافند (طرح بریزند) • خلاق‌اند و تصوّر قوی دارند • ترجیح می‌دهند به دنبال ایده‌های جدید باشند	حسی • حواس پنج‌گانه‌شان خیلی حساس است • به جزئیات توجه می‌کنند • فکرشان متمرکز به چیزهایی است که واقعی هستند (در زمان حال) • به چیزهای مادّی فکر می‌کنند • به کارهای عملی علاقه‌مندند • دوست دارند کارها را انجام دهند (بسازند) • دقیق و هوشیارند • سعی می‌کنند کارها را با استفاده از روش‌های موجود انجام دهند	S

<table>
<tr><td colspan="4">سؤال سوم – چگونه تصمیم می‌گیرید؟</td></tr>
<tr><td>F</td><td><u>احساسی</u>
• اغلب از دل خویش استفاده می‌کنند.
• تصمیم‌های خویش را با تکیه بر ارزش‌های خویش می‌گیرند
• بیشتر علاقه‌مند به آدم‌ها و احساس‌ها هستند
• با آدم‌ها طبق شرایط‌شان رفتار می‌کنند (تأکید بر مهربانی دارند)
• در تشریح جهان بیشتر شاعرانه عمل می‌کنند</td><td><u>متفکر</u>
• اغلب از مغز خویش استفاده می‌کنند
• تصمیمات خویش را با تکیه بر منطق می‌گیرند
• بیشتر به چیزها و ایده‌ها علاقه‌مندند
• با همه به عین صورت رفتار می‌کنند (بر انصاف تأکید دارند)
• در تشریح جهان بیشتر علمی عمل می‌کنند</td><td>T</td></tr>
<tr><td colspan="4">سؤال چهارم – تا چه برای آینده برنامه‌ریزی می‌کنید؟</td></tr>
<tr><td>P</td><td><u>شهودگرا</u>
• آرام هستند و مسائل را جدی نمی‌گیرند
• ترجیح می‌دهند طبق شرایط عمل کنند
• توانایی تغییر و توافق سریع را دارند
• دوست دارند بگذارند زندگی خودش پیش برود
• دوست دارند معلومات بیشتری به دست آورند</td><td><u>قضاوت‌گرا</u>
• منظم و سازمان‌یافته‌اند
• برنامه‌ها را از پیش آماده می‌کنند
• بر اجرای برنامه‌ها پا می‌فشارند
• دوست دارند زندگی خویش را کنترول کنند
• می‌خواهند تصمیم‌ها را نهایی کنند.</td><td>J</td></tr>
</table>

حالا تعداد حرف‌هایی که انتخاب کرده‌اید باید به چهار رسیده باشد (از هر سؤال یک حرف). اکنون می‌توانید به چارت مایرز بریگس مراجعه کنید و ویژگی‌های خویش را بخوانید

سؤال‌نامهٔ سبک‌های ادارکی

تشخیص تیپ طبیعی از دیدگاه تئوری مایرز-بریگس، مدام با تجربه‌هایی که در زندگی خویش می‌کنیم پیچیده-تر می‌شود. این سؤال سنتی قدیمی این است که:" من این‌طوری هستم چون به من یاد داده شده است که این-طوری باشم یا نه، من ذاتاً این‌طوری‌ام."

با مرور مقایسه‌هایی که در سؤالنامه ما شده است، ممکن است خود را کسی بیابید که بین ویژگی‌های شخصیتی-های مختلف قرار دارد. در این صورت، پیش‌نهاد می‌کنم راجع به گذشته فکر کنید و تصوّر کنید پیش از سن دوازده‌سالگی چگونه بودید. اگر توانستید پیش از دوازده‌سالگی خویش را به یاد آورید، حتی آن دوران‌های خویش را بررسی کنید. دلیل این سؤال این است که وقتی ما سه ساله می‌شویم، هسته ساختار ادراکی ما کامل می‌شود . . . هرچند مغز به رشد خویش ادامه می‌دهد و تا زمانی که به بلوغ نرسیده امکان انعطاف و تغییر باقی است.

پس از فرا رسیدن بلوغ، آموزش بزرگ‌سالانه‌مان اندک اندک بنیاد شخصیت‌مان را می‌نهد. در همین هنگام است که طبیعت و رشد تداخل بیشتری پیدا می‌کنند و ملموس‌تر می‌شوند. برای بعضی از افراد، این "آموزش" موجب تقویت چیزی می‌شود که در او وجود دارد و برای بعضی‌ها موجب تولید جنبه‌های مختلفی شخصیتی می‌گردد. شما با استفاده از تیپ‌های شخصیتی هستهٔ ذاتی خویش را کشف یا بازکشف می‌کنید و در نتیجه آن زندگی‌تان پربارتر می‌شود.

هر کدام از سؤالات چهارگانه پرسش‌نامه سبک ادراکی دارای دو بخش هستند. بخش اوّل شرحی عمومی از گزینه‌های سلیقه‌ای است. بخش دوّم فهرستی از جملات جوره‌ای می‌باشد. برای اینکه بتوانید سلیقه‌هایی را که در شما بیشتر غالب‌اند بشناسید، هر دو بخش سؤال را به کار ببرید.

سؤال اول. طبیعی‌ترین گرایش انرژی شما به کدام سوی است؟

هر کسی دارای دو چهره است. یکی از این چهره‌های به سوی جهان بیرون است و به فعالیت، هیجان، آدم‌ها و چیزها نظر دارد. چهرهٔ دیگر متمایل به جهان درون است؛ جهان افکار، علاقه‌مندی‌ها، ایده‌ها و تصوّرات.

هر چند این دو چهره متفاوت و مکمّل طبیعت ماست، بسیاری از افراد گرایش انرژیتیک از بیرون به درون یا از درون به بیرون دارند. بنابرین، یکی از چهره‌هایشان، یا چهره برون‌گرا (E) و یا چهره درون‌گرا (I)، رهبری رشد شخصیتی‌شان را به عهده می‌گیرد و غالب‌ترین نقش را در رفتارهایشان بازی می‌کند.

ویژگی‌های بیرون‌گرایان	ویژگی‌های بیرون‌گرایان
• اول فکر/تعمق می‌کنند، بعد دست به عمل می‌زنند. • معمولاً مقدار از زمان خویش را در خلوت می‌گذرانند تا دوباره سر حال آیند. • از درون انگیزه می‌گیرند، مغزشان گاهی آن‌قدر فعّال است که جهان خارج را اصلاً حس نمی‌کنند . • دوست‌دار روابط و تعاملات تن‌به‌تن هستند.	• اول عمل می‌کند و سپس فکر/تعمق می‌کند. • اگر جلو تعامل آن‌ها با جهان خارج گرفته شود، احساس محرومیّت می‌کنند. • معمولاً دروازه‌شان به چیزهای جهان خارجی باز است و انگیزه خویش را از جهان خارج، یعنی آدم‌ها و چیزها می‌گیرند. • از تنوع بسیار و تغییر در روابط آدم‌ها لذت می‌برند.

گزینه مناسب‌تر برای خویش را انتخاب کنید:	درون‌گرا I	بیرون‌گرا E

سؤال دوم. کدام روش درک یا فهم برای شما خودکار یا طبیعی است؟

طرف حس‌کننده (S) مغز ما مسئول بینایی، شنوایی، بویایی، و همه جزئیات حسی زمان حاضر ما هستند. این بخش ویژگی‌های اکنون و اینجا را دسته‌بندی، سازمان‌دهی، ثبت و ذخیره می‌کند. این بخش واقعیت‌گراست، و به آنچه هست رسیدگی می‌کند. در ضمن، این بخش جزئیات مشخص حافظه و جمع‌آوری خاطرات گذشته را تهیه می‌کند.

طرف ادراکی (N) مغز ما به دنبال درک، تفسیر و تشکیل الگوی کلّی همه معلومات جمع‌آوری‌شده و ثبت‌شده در بارهٔ الگوها و روابط است. این بخش احتمالات را بررسی می‌کند؛ از جمله به پیش‌بینی آینده می‌پردازد. این بخش، تصوّرگرا و مفهوم‌گراست.

همه افراد هر دوی این روش‌ها را به کار می‌برند و نیاز دارند؛ امّا هر کدام از ما به صورت غریزی به یکی از این-ها میل بیشتری داریم.

ویژگی‌های ادراکی	ویژگی‌های حس ادراکی
• ذهنش در آینده‌ها سیر می‌کند و به فکر احتمالات است. • به صورت خودکار از تصوّر کار می‌گیرد و احتمالات و امکانات جدید کشف و اختراع می-کند • در یادآوری‌های حافظه‌اش تأکید بر نمونه‌ها، زمینه‌ها و روابط است. • از درک تئوریک بهترین استفاده را می‌کند. • با ارقام غیر قطعی و مبهم راحت است و از حدس و گمان خوشش می‌آید	• ذهنش در اکنون سیر می‌کند و از فرصت‌های موجود استفاده می‌کند. • به صورت خودکار از منطق کار می‌گیرد و به راه‌حل‌هایی عملی می‌رسد. • توانایی حافظه در به یاد آوردن ارقام و وقایع گذشته بالاست. • از تجربه بهترین استفاده را می‌کند. • معلومات روشن و منسجم را دوست دارد؛ وقتی ارقام قطعی نباشند، از حدس‌زدن بدشان می-آید.

گزینه مناسب‌تر برای خویش را انتخاب کنید:	حس‌گرا S	ادراک‌گرا N

سؤال سوم. در تصمیم‌گیری‌های شما کدام روش طبیعی‌تر است؟

طرف فکرکننده (T) مغز ما معلومات را به صورت مجزّا و بی‌طرفانه‌ای تحلیل می‌کند. از اصولی منطقی کار گرفته و با استنباط از صورت سیستماتیکی نتیجه‌گیری می‌کند. این طبیعت منطقی ماست.

بخش حس‌کننده مغزمان (F) نتیجه‌گیری‌های را به طریقی پیوسته و کلی‌نگرانه، و بر مبنای خوشایند و ناخوشایند

آدم، تأثیرات حقایق بر دیگران، و ارزش‌های انسانی و زیباشناسانه انجام می‌دهد. این طبیعت ذهنی ماست.

با آنکه همه افراد از هر دوی این روش برای نتیجه‌گیری استفاده می‌کنند، طبیعت هر کسی بیشتر به یکی از دو طرف متمایل است. به این ترتیب است که وقتی طرف‌های مختلف مغز به ما فرمان‌های متضادی می‌دهند، یکی از این دو طرف غالب شده و بر طرف دیگر فایق می‌آید.

ویژگی‌های حس‌گرایان	ویژگی‌های تفکرگرایان
• در هنگام تصمیم‌گیری طبیعتاً از احساسات کار گرفته و تأثیرات تصمیم بر افراد را در نظر می‌گیرد. • طبیعتاً به نیازها و واکنش‌های افراد حساس است. • طبیعتاً به دنبال آرایی هستند که مورد توافق عمومی بوده و طرفدار داشته باشند. • اختلاف آن‌ها را به ستوه می‌آورد؛ به ناهماهنگی تقریباً واکنشی شبیه به واکنشی دارد که گویا اختلاف زهر است.	• در هنگام تصمیم‌گیری طبیعتاً به دنبال حقایق و منطق‌گرایی است. • طبیعتاً کارهای و وظایفی را که باید انجام شوند، متوجه می‌شوند. • به آسانی قادرند تا تحلیلی بی‌طرفانه و منتقدانه از موضوعات ارائه کنند. • در روابط انسانی اختلاف را به عنوان بخشی از طبیعت و ماهیت قضیه نگاه می‌کند

گزینه مناسب‌تر برای خویش را انتخاب کنید	تفکرگرا T	حس‌گرا F

سؤال چهارم. "میل کنش‌های" شما نسبت به جهان خارج چگونه است؟

همهٔ افراد در ذخیره‌سازی معلومات، سازمان‌دهی تفکرات، تصمیم‌گیری، کنش و مدیریت در زندگی، هم روند قضاوت‌گرایانه (تفکر و احساسات) کار می‌گیرند و هم از روند شهودگرایانه (حواس و ادراک). امّا، در رابطه‌ای که فرد با جهان خارج برقرار می‌کند یکی از این دو روند (قضاوت‌گرایانه یا شهودگرایانه) رهبری و ابتکار عمل را به دست می‌گیرد. . . و دیگر به سلطه به جهان درون می‌پردازد.

روش قضاوت‌گرایانه (J) با برنامه به جهان خارج نزدیک می‌شود و میل به سازمان‌دهی محیط، آمادگی، تصمیم-گیری و رسیدن به رأی نهایی و اتمام کارها دارد.

روش شهودگرایانه (P) جهان خارج را همان‌طوری که هست می‌پذیرد و پذیرا و سازش‌گر، انعطاف‌پذیر است و فرصت‌های جدید و تغییر در نقشه‌ها و برنامه‌ها را قبول می‌کند.

ویژگی‌های شهودگرایان	ویژگی‌های قضاوت‌گرایان
• می‌تواند به راحتی بدون هیچ برنامه اقدام کند؛ در هنگام اجرای کار برنامه آن را می‌ریزد • دوست دارد چندین کار را هم‌زمان انجام دهد، کارها و نقش‌های متعدد و مختلفی به عهده دارد.	• بسیاری از جزئیات را از قبل برنامه‌ریزی کرده و بعد دست به عمل می‌زند. • به کارهایی توجه می‌کند که به وظیفه‌اش مربوطاند: پیش از اینکه پا به مراحل بعدی بگذارد بخش‌های عمده‌ای از کار را کامل می‌کند.

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="2">• طبیعتاً در برابر فشار زمان صبور است؛ وقتی خوب کار می‌تواند کند که مهلت انجام کار نزدیک شده باشد.
• ذاتاً از تعهداتی که جلو انعطاف‌پذیری، آزادی و تنوع‌خواهی‌اش را بگیرد، اجتناب می‌کند.</td><td colspan="2">• زمان می‌تواند خوب کار کند و اضطرابش را مهار کند که توانسته باشد کارها را در موعد مقررشان انجام دهد.
• طبیعتاً برای مدیریت زندگی از اهداف، تاریخ‌ها و مسیرهای استاندارد کار می‌گیرد.</td></tr>
<tr><td>شهودگرا (P)</td><td colspan="2">قضاوت‌گرا (J)</td><td>گزینه مناسب‌تر برای خویش را انتخاب کنید:</td></tr>
<tr><td colspan="4">چهار حرف تیپ شخصیتی خویش را در این خانه‌ها وارد کنید</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

دو نوع روند ذهنی

مایرز با مطالعه گستردهٔ آثار یونگ و آزمایش بر افراد مختلف و بسیار، به این نتیجه رسید که آدمها نسبت به هم-دیگر چهار تفاوت اساسی دارند. ما آدمها می‌توانیم با هر دو دست خویش کار کنیم، امّا ترجیح می‌دهیم بسیاری از کارها را با یکی از دستان خویش انجام دهیم. به این ترتیب، دستی که ترجیح می‌دهیم کارها را با آن انجام دهیم، در بسیاری از فعالیت‌های دستی‌مان رهبری امور را به عهده می‌گیرد. مایرز با تشبیه توانایی‌های آدمها با دست، برای تشریح این تفاوت‌ها از کلمهٔ "سلیقه، ترجیح Preference" استفاده کرد.

اولین دسته از ترجیحات آدمها مربوط به ادراک Perceiving یا شیوه دریافت معلومات است. در شاخص‌های تیپ شخصیتی مایرز-بریگس یا کد تیپ شخصیتی MBTI، ادراک در حرف دوم نشان داده می‌شود.

S	آن‌هایی که ادراک حسی را ترجیح می‌دهند، معلوماتی روشن و محسوس را دوست دارند؛ چون با تجربه مستقیم "اکنون-اینجا"ی‌شان هم‌خوانی بیشتر دارد.
N	و برعکس، آن‌هایی که ادراک شهودی را ترجیح می‌دهند، مشتاق معلوماتی هستند که بیشتر مجرد، مفهومی، و کلّی هستند و احتمالات تصوری آینده را نشان می‌دهند.
دسته دوّم ترجیحات ذهنی شیوه "قضاوت" و تصمیم‌گیری آدمها را تشخیص می‌دهد. در شاخص‌های تیپ شخصیتی مایرز-بریگس یا کد تیپ شخصیتی MBTI، در حرف سوّم نشان داده می‌شود.	
T	آنانی که ترجیح می‌دهند قضاوت‌شان متفکرانه باشد طبیعتاً دوست دارند تصمیمات خویش را بی‌طرفانه، منطق‌مدارانه، و به شیوه تحلیلی بگیرند و تأکیدشان بر وظایف و نتایجی است که باید حاصل گردند.
F	آنانی که ترجیح‌شان بر قضاوت حس‌گرایانه می‌چربد، تصمیمات خویش را به نحوی کلّی‌نگرانه، غریزی، و ارزش‌گرایانه می‌گیرند و بر توافق همگانی تأکید داشته و توجه مخصوصی به تأثیراتی دارد که تصمیمات و اعمالش بر دیگران وارد خواهد آورد.

یکی از کاربردهای عملی شاخص‌های تیپ شخصیتی مایرز-بریگز و درک این ترجیحات در حمایت از کارهای گروهی است. تفاوت در این سلیقه‌های ذهنی منتج به ساختارهای ارزشی و سبک‌های ارتباطی بسیار متفاوت می‌گردد، و ممکن است درک متقابل و همکاری اعضای گروه را متوقف کند.

مثلاً، آدمانی که دارای سلیقه‌های حس‌گرایانه و تفکرگرایانه هستند، در می‌یابند که طبیعتاً از یک قماش‌اند؛ می-توانند به سادگی هم‌دیگر را درک کنند، و برای هم‌دیگر هم‌گروهی و شریک خوبی باشند. آدمهایی که طبیعت احساس‌مدارانه و ادراک‌مدارانه دارند با هم احساس خویشاوندی می‌کنند. با این همه، در جهان واقعی، احتمالاً در یک گروه افرادی مختلفی حضور خواهند داشت که هر کدام تیپ‌های شخصیتی خودشان را دارند. درست است که این تنوع می‌تواند خود نقطه قوتی برای گروه باشد و عمق و گستره توانایی‌های تیم را بالا ببرد، اما به دلیل

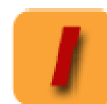
تفاوت در زبان طبیعی ذهن، در برابر تفاهم بین اعضای تیم موانعی طبیعی وجود خواهد داشت.

می‌توان با احترام متقابل و یادگیری گفتگو تفکر به زبان دوم و سوم بر چنین موانعی غلبه کرد، شکاف‌های ارتباطی را پُل زد. برنامه‌های آموزش شاخص‌های تیپ شخصیتی مایرز–بریگس خود می‌تواند راهی باشد برای آشنایی با زبان، عادات، و فرهنگ تیپ‌های مختلف.

دو نوع تمایل ذهنی

در مدل شاخص‌های تیپ‌های شخصیتی مایرز–بریگس، دو سلیقه ذهنی دیگر هم وجود دارد: گرایش انرژیتیک و گرایش نسبت به جهان خارج. گرایش اول بعُدی از شخصیت است که کارل یونگ کشفش کرد و در روان‌شناسی عمومی وسیعاً مورد استقبال قرار گرفت: برون‌گرایی– درون‌گرایی. دومی بُعد دیگری از شخصیت است کـه مـایرز به تئوری یونگ افزوده است؛ این عنصر را مایرز از تئوری یونگ استنباط کرده است. هر چند خود یونگ هیچ‌گـاه به آن به عنوان بخش اساسی تئوری خویش اشارهٔ نداشته است. این همان سبک یـا تمـایلی اسـت کـه فـرد در تعامل با جهان خارج به کار می‌برد: قضاوت‌گرایی یا شهودگرایی.

تمایل انرژیتیک مربوط به همان حس انرژیتیکی می‌شود که همه‌مان هر روزه تجربه‌اش می‌کنیم. ما از دو جهان ذهنی هستیم: یکی گرایش به درون دارد، و دیگری به برون. یکی از این دو جهان منبـع اصـلی انـرژی ماسـت؛ جهان دیگر منبع ثانوی است. در شاخص‌های تیپ شخصیتی مایرز–بریگس یا کد تیـپ شخصـیتی MBTI، در حرف اوّل نشان داده می‌شود



آنانی که درون‌گرا هستند عمدهٔ انرژی خویش را از جهان درون، یعنی معلومات، افکار، ایده‌ها، و سایر تفکرات خویش می‌گیرد. وقتی شرایط تقاضا می‌کند که بخش زیادی از توجه انسان به جهان خارج معطوف باشد، انسان‌های درون‌گرا نیاز پیدا می‌کنند فضای خلوت و خصوصی‌ای بیابند و توان از دست‌رفته را باز بستانند.



به عکس، برون‌گرایان از جهان خارج به عنوان منبع اصلی انرژی خویش بهره می‌برند. افراد برون‌گرا چون همیشه با جهان خارج در تعامل‌اند، به ندرت احساس می‌کنند انرژی-شان پایان گرفته است؛ اغلب آنان هرگز چنین احساسی پیدا نمی‌کنند. چنین افرادی باید با چیزها، آدم‌ها، جاها و فعالیت‌هایی دم‌خور باشند که نیروی حیات‌شان در جهان خارج جاری است.

ابعاد E-I را یونگ به روانشناسی عمومی هدیه کرد. متأسفانه بعدها این بخش نظریهٔ یونگ شدیدا تحریف شد، و عده‌ای آدم‌ها را به این اساس به انسان‌های خوب و ناخوب تقسیم کرد. گفتند افراد برون‌گرا افرادی مثبت‌اند و افراد درون‌گرا منفی. این گرایش فرهنگی، اغلب، افرادی را که طبیعتاً درون‌گرا هستند دچار اشتباه می‌کند و موجب می‌شود آن‌ها خود انسان‌های برون‌گرا بشناسند.

تمایل ما نسبت به جهان خارج بستگی به این دارد که در تعامل/ارتباط با جهان خارج به کدام ترجیح ذهنی پابندیم. این همان بخشی از از ذهن است که در بخش برون‌گرای شخصیت انسان رهبری را به عهده می‌گیرد.

اگر این بخش رهبری‌کننده یکی از دو ترجیح قضاوت‌گر ذهن باشد، پس تمایل ما قضاوت‌گرایانه نامیده می‌شود. اگر هم این بخش رهبری‌کننده یکی از دو ترجیح ادراکی ذهن باشد، تمایل‌مان را شهودگرایانه می‌گوید. در شاخص‌های تیپ شخصیتی مایرز-بریگس یا کد تیپ شخصیتی MBTI، در حرف چهارم نشان داده می‌شود.

J	آنانی که قضاوت را ترجیح می‌دهند در مدیریت زندگی خویش در جهان خارج یا متکی بر T هستند یا بر F. این، معمولاً منتج به سبکی متمایل به قاطعیت، سازمان‌دهندگی، برنامه‌ریزی و یا به نحوی مدیریت چیزها و آدم‌های محیط خارجی می‌شود. تمایل بر فرمان راندن بر جهان خارج است. این میل به فرمان‌دهی —بر آدم‌ها- در عده‌ای نیرومند است امّا در عده‌ای ممکن است ضعیف‌تر باشد.
P	آنانی که شهود را ترجیح می‌دهند در زندگی خویش در جهان خارج بر ترجیحات ذهنی S و N متکی هستند. این، معمولاً، موجب می‌شود نوع رابطه فرد با آدمها و چیزهای متعلق به جهان خارج آزاد، سازش‌گرانه، و انعطاف‌پذیر باشد. در این حالت، میل بر تجربه کردن جهان است تا بر فرمان راندن بر آن؛ عموماً عدم قاطعیت در حالت بیشتر تحمل می‌شود.

تمایل خارجی افرادی که گرایش انرژیتیک‌شان E است (J یا P)، به خصوصیت واقعی‌شان اشاره دارد، بنابرین "همانی هستند که می‌بینید". اما تمایل خارجی کسانی که گرایش انرژیتیک‌شان I است (J یا P)، متضاد با خصوصی واقعی‌شان است. بنابرین، تیپ‌های چهارگانه IxxJ- که گرایش خارجی‌شان قضاوت‌گرایانه است- در واقع در درون خویش انسان‌های ادراک‌گرا هستند. بنابرین، شخصیت بروان‌گرای‌شان طبیعت‌شان را می‌پوشاند. به عین ترتیب، چهار تیپ IxxP – که تمایل خارجی‌شان ادراک‌گرا هستند و میل دارند سبکی آزاد داشته باشد- در واقع درون قضاوت‌گرا دارند.

تفاوت در برون‌گرایی انرژیتیک و/یا برون‌گرایی نسبت به جهان خارج می‌تواند برای آدم‌ها و مسائل مدیریتی زندگی تناقض‌آفرین باشد.

تیپ‌های شخصیتی برون‌گرا که دوست دارند بلند فکر کنند و مسائل را با گفتگو حل کنند، ممکن است برای تیپ‌های شخصیتی درون‌گرا که معمولاً خوش دارند تفکر و تعمق خویش را در درون و مجزّا از تعاملات فعالانه انجام دهند، خسته‌کن باشند. "چرا او آنچه را در فکرش می‌گذرد به من نمی‌گوید؛ چرا نگرانی‌هایش را با من در میان نمی‌گذارد؟ چرا پنهان‌کاری می‌کند؟" همین‌طور، تیپ‌های شخصیتی درون‌گرا ممکن است از روش‌های طبیعی تیپ‌های شخصیتی برون‌گرا به هراس افتند. "اگر چُپ می‌شد می‌توانستم به آنچه می‌گفت فکر کنم؛ چرا باید همین اکنون تصمیم بگیریم؛ تا زمانی که در باره‌اش فکر نکنم نمی‌توانم پاسخ خوبی برایت بدهم!" تیپ-های درون‌گرا ممکن است از تیپ‌های برون‌گرا که به نظر می‌رسد مدام تصمیم‌ها و مسیرهای خویش را تغییر می‌دهند به ستوه آیند (چون آن‌ها با صدای بلند فکر می‌کنند، ممکن است گاهی فکر کنند و فکر خویش آن را به زبان آورند؛ ولی نتیجه‌ای که در نهایت می‌گیرند ممکن است کاملاً از حرف‌هایش قبلی‌اش متفاوت باشد.)
تیپ‌های شخصیتی برون‌گرا و شهودگرا معمولاً به اشیاء و افرادی که در اطراف‌شان قرار دارند به صورت نامنظم

توجه می‌کنند و به این ترتیب تیپ‌های شخصیتی برون‌گرایی که میل‌شان نسبت به جهان خارج قضاوت‌گرایانه است، از آن‌ها گریزان‌اند: چون آن‌ها در برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، مدیریت و خاتمه بخشیدن به امور همواره ناکامند. تیپ‌های شهودگرا را مثل آدم‌های عجیببی هستند که مرتباً و تا آخرین لحظه مهلت انجام کار، کار را به تعویق می‌اندازند. تیپ‌های شخصیتی بیرون‌گرا و شهودگرا اغلب افرادی با ویژگی‌های مخالف خویش را آدم‌هایی عجیب و شبیه به اسب‌هایی می‌بینند که چشم‌بند به چشم‌شان است- و گاهی حتی چیزهایی را که پیش پای-شان هستند نمی‌بینند. تیپ‌های برون‌گرای قضاوت‌گرا طبیعتاً متمایل به مناصب مدیریتی دارند. تیپ‌های بیرون-گرا، شهودگرا طبیعتاً دوست دارند دیگران آن‌ها را مدیریت کنند.

هر چه سن افراد بالاتر می‌رود در تیپ‌های قضاوت‌گرا و شهودگرا میل به نرمش پدیدار می‌شود. تیپ‌های برون-گرای شهودگرا در می‌یابند که باید در مسائل خارجی خویش منظم‌تر باشند و افراد قضاوت‌گرا هم متوجه می-شوند باید در امور خارجی زندگی کمی آزاداندیش به خرج دهند.

کد ۱۶ تیپ شخصیتی

از ترکیب این جفت‌های ترجیحی ۱۶ تیپ شخصیتی به میان می‌آید. این شانزده تیپ بنیاد مدل مایرز–بریگس و پرسش‌نامه شاخص تیپ‌های شخصیتی مایرز–بریگس را تشکیل می‌دهند.

حرف اول: E یا I	برای شما بهترین منبع انرژی کدام است؟
حرف دوم: S یا N	برای شما بهترین روند ادراک ذهنی کدام است؟
حرف سوم: T یا F	برای شما بهترین روند قضاوت ذهنی کدام است؟
حرف چهارم: J یا P	گرایش شما نسبت به جهان خارج توسط کدام روند ذهنی رهبری می‌شود؟

همه میل دارند که با توجه به اجزای اساسی تیپ‌های شخصیتی (ESTJ=E+S+T+J) همه تیپ‌های شخصیتی شانزده‌گانه را بشناسند. اما، در این شناخت جزء مهمی از مدل مایرز–بریگس در نظر گرفته نمی‌شود: تعامل ترجیحات چهارگانه و الگوهای ذهنی منحصربه‌فردی که این تعاملات به بار می‌آورند. مثلاً با یک‌جا کردن اجزای INTJ نمی‌توان فهمید که چرا تیپ INTJ از لحاظ ذهنی وابسته‌ترین تیپ شخصیتی است. هم‌چنان میل کنجکاوی ذاتی تیپ ISTP را هم نمی‌توان با تماشای چهار حرف آن درک کرد. در اولین نگاه نمی‌شود تشخیص داد که تیپ INFT معتاد به استفاده از کمپیوتر است. درک طبیعت هر کدام از تیپ‌ها که خیلی فراتر از این چهار حرف است، چیزی است که موجب می‌شود فرد بتواند هم خود را بشناسد و هم دیگران را